



Efeitos do Programa REagir nas Variáveis Atenção e Comportamento em Crianças do 1ºCiclo com Problemas de Comportamento em Contexto Escolar

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação
Psicomotora

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Amaral Nascimento Rodrigues de Melo

Júri:

Presidente do Júri

Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins

Vogais

Professora Doutora Ana Isabel Amaral Nascimento Rodrigues de Melo

Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Lorina de Carvalho Ventura

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor e força incondicionais e em especial à minha mãe, pela eterna presença, confiança, e mão no ombro. Sem eles nada seria possível.

Ao Tiago, pelo amor, paz e força, também incondicionais, e pelos *telhados protetores*, que tanto ajudaram o meu estudo a crescer.

Aos meus amigos, que são família, pela sintonia, pelas palavras, pelos sorrisos e pelo ar fresco que todos os dias fizeram entrar pelas janelas.

À Professora Doutora Ana Rodrigues, por acreditar neste projeto e em mim, pelas palavras de encorajamento, e pelo seu incrível e astuto acompanhamento.

Ao Professor Doutor Jorge Infante, raro impulsionador, pelo acompanhamento, aconselhamento e palavras de força que tanta diferença fizeram neste longo caminho.

Aos meus “piratinhas”, pela presença *mais que presente* nas sessões, pelos sorrisos, pela saudade que deixam e por me ensinarem a ser uma melhor profissional.

À Técnica Sílvia Rebelo, amiga e colega, pela sua intervenção, excelente trabalho, pelo seu tempo cedido e por fazer parte do meu início de carreira de forma tão presente e especial.

A todo o Agrupamento Vertical de Escolas Miradouro de Alfazina, pelo espaço cedido, por acreditarem numa nova educação, por estarem de portas abertas a projetos destes e muitos outros. Um grande obrigado a todo o pessoal docente, não docente e aos alunos.

Aos pais dos “piratinhas” pelo voto de confiança, por acreditarem num futuro melhor e pela motivação.

À Faculdade de Motricidade Humana, pelos recursos colocados à minha disposição, em particular aos técnicos da Biblioteca e do Serviço de Informática, pela atitude construtiva e sempre positiva,

Às minhas colegas e amigas Joana, Gizelda, Marta, Daniela e Sara, pela partilha de saberes, pela amizade tão especial e pelas conversas que tornaram este estudo e o meu percurso académico mais aprimorado.

Aos primeiros “piratinhas” que conheci, quando me encontrava em estágio de observação participada. Foram eles a fonte de inspiração e de amor pela intervenção psicomotora em contexto escolar.

A todos estes e aos que sem estarem mencionados fizeram parte do processo, facilitando-o ou pondo-o à prova pelas melhores razões, o meu profundo agradecimento.

“Thinking is easy, acting is difficult, and to put one's thoughts
into action is the most difficult thing in the world.”

Johann Wolfgang von Goethe

RESUMO

Neste estudo foram investigados os efeitos da aplicação do programa REagir, em crianças do 1º ciclo com Problemas de Comportamento, nomeadamente nas variáveis Atenção e Comportamento. Foram avaliadas 17 (N=17) crianças com idades entre os 7 e os 13 anos, tendo sido divididas em três grupos amostrais: **Grupo REagir**, com intervenção do programa REagir (n=6); **Grupo Outra**, com outra intervenção (n=5); e **Grupo de Controlo** sem intervenção no momento de decorrência do estudo (n=6). Foi realizada uma **Pré-avaliação**, em que foram aplicadas as escalas **Teacher's Report Form de Achenbach** e a **Escala de Conners, Forma Reduzida, Versão para Professores**. Após 3 meses, terminadas ambas as intervenções, decorreu a Pós-avaliação na qual se reaplicaram as escalas. Os resultados indicam que não houveram diferenças significativas ao nível de ambas as variáveis havendo no entanto diminuição de comportamentos indesejados em alguns planos de análise e de aumento noutros planos. No âmbito da observação nos momentos de intervenção, os resultados comprovam diminuição de comportamentos indesejados.

Palavras-Chave: Programa REagir, Problemas de Comportamento, Intervenção em Contexto Escolar, Intervenção Psicomotora, Escola, Atenção, Comportamento, Ensino Básico Regular, Competências Sociais, Necessidades Educativas Especiais, Modificação de Comportamento

ABSTRACT

In this study the effects of the application of the program REagir in the variables Attention and Behavior was studied, in children from the elementary school with Behavior Problems. 17 (N=17) children were studied with ages between 7 and 13. They were divided in 3 different groups: REagir Group, which had REagir intervention (n=6); Other Group (n=5) with a different intervention; and Control Group (n=6) which had no intervention during the investigation moment. A Pre-assessment took course where the scales **Teacher's Report Form (Achenbach) and Conners Scale, Reduced Form, Teacher's Version** were applied. After 3 intervention months with both types of intervention, the post-assessment took course. The results indicate that there were no meaningful differences in both variables, but still a decreasing in the problematic behaviors happened in some forms of analysis and an increasing in some other.

Key-words: REagir Program, Behavior Problems, School Intervention, Psychomotor intervention, School, Attention, Behavior, Elementary School, Social Skills, Special Needs, Behavior Modification

ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO	12
II. REVISÃO DA LITERATURA	13
1. A Escola	13
1.1 O Contexto Escolar	13
1.2 A Escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)	14
1.3 A Intervenção Psicomotora em Contexto Escolar	15
2. Problemas de Comportamento	18
2.1 Definição	18
2.2 Factores de Risco	21
2.3 Impacto dos Problemas de Comportamento no Indivíduo	26
3. Apresentação do Programa	27
III. METODOLOGIA	29
1. Objectivo de Estudo	29
2. Amostra	30
3. Caracterização dos participantes	31
3.1 Distribuição por Género, Idade, Ano de Escolaridade e Escola que frequenta	31
3.2 Distribuição por Problemáticas	33
4. Caracterização do Contexto Sócio Cultural onde se insere a Amostra	34
5. Desenho do Estudo	35
6. Materiais e Procedimentos	37
6.1 Instrumentos de Pesquisa e Adaptação ao estudo	37
7. Registo dos Dados	41
7.1 Grelha de Observação	41
7.2 Estatísticos	41
8. Limitações do Estudo	41
IV. RESULTADOS	42
1. Análise Descritiva – Escala Teacher’s Report Form e Escala de Hiperactividade e Défice de Atenção de Conners	42
2. Análise Exploratória – Escala Teacher’s Report Form e Escala de Hiperactividade e Défice de Atenção de Conners	49
2.1 Diferença inicial entre grupos (Fase Pré e Pós)	49
2.1 Diferença Pré e Pós Teste	51
3. Análise Descritiva Sub-Escalas	52
3.1 Grupo REagir	52
3.2 Grupo Outra	53

3.3 Grupo de Controlo.....	54
4. Análise Exploratória das Sub-Escalas.....	55
4.1. Diferenças entre grupos.....	55
4.1 Diferença Pré e Pós Teste nas Sub-Escalas.....	58
5. Resultados - Grelhas de Observação.....	58
5.1 Gráficos de Observação	59
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
V. CONCLUSÃO	64
1. Recomendações Finais	65
VI. BIBLIOGRAFIA.....	66
VII. ANEXOS.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustração 1.</i> Design de Estudo.....	34
<i>Ilustração 2.</i> Gráfico de Observação das Sessões.....	59
<i>Ilustração 3.</i> Gráfico de Observação das Sessões.....	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da amostra por Género.....	30
Tabela 2. Distribuição da amostra por Idades.....	30
Tabela 3. Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade.....	31
Tabela 4. Distribuição da amostra por Escola que frequentam.....	31
Tabela 5. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala TRF para o Grupo Reagir (G1/n=6).....	42
Tabela 6. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala Conners para o Grupo Reagir (G1/n=6).....	43
Tabela 7. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala TRF para o Grupo Outra (G2/n=5).....	44
Tabela 8. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala Conners para o Grupo Outra (G2/n=5).....	45
Tabela 9. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala TRF para o Grupo de Controlo (G3/n=6).....	46
Tabela 10. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala Conners para o Grupo de Controlo (G3/n=6).....	47
Tabela 11. Resultados do teste Kruskall-Wallis no momento Pré-Teste e Pós-Teste.....	49
Tabela 13. Resultados das Médias dos Ranks - Kruskall-Wallis no momento Pós-Teste.....	50
Tabela 14. Valores nas sub-escalas da escala TRF para o Grupo REagir (n=6).....	51
Tabela 15. Valores nas sub-escalas da escala de Conners para o Grupo REagir (n=6).....	52
Tabela 16. Valores nas sub-escalas da escala TRF para o Grupo Outra (n=5).....	52
Tabela 17. Valores nas sub-escalas da escala de Conners para o Grupo Outra (n=5).....	53
Tabela 18. Valores nas sub-escalas da escala TRF para o Grupo de Controlo (n=6).....	53
Tabela 19. Valores nas sub-escalas da escala de Conners para o Grupo de Controlo (n=6).....	54
Tabela 20. Resultados do teste Kruskall Wallis - estatística de teste - na fase pós.....	54

<i>Tabela 21.</i> Resultados do teste Kruskall Wallis no momento Pré e Pós Teste para sub-escalas da TRF.....	55
<i>Tabela 22.</i> Resultados do teste Kruskall Wallis no momento Pós-Teste para sub-escalas de Conners.....	56
<i>Tabela 23.</i> Resultados do teste Kruskall Wallis no momento Pré-Teste e Pós-Teste para sub-escalas de Conners.....	56

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>ANEXO 1.</i> Sessões Reagir.....	71
<i>ANEXO 2.</i> Sessões Outra.....	83
<i>ANEXO 3.</i> Tabela Sinalização.....	90
<i>ANEXO 4.</i> Tabelas de Caracterização da Amostra.....	91
<i>ANEXO 5.</i> Modelo da Grelha de Observação	93
<i>ANEXO 6.</i> Autorizações Pais	97
<i>ANEXO 7.</i> Definição dos Comportamentos Apontados nas Grelhas.....	98
<i>ANEXO 8.</i> Tabelas das Sub-Escalas, Teste de Kruskal-Wallis, Fase Pré.....	99

I. INTRODUÇÃO

No meio escolar, são várias as ideias, os ideais, os projectos, as acções, as vidas envolvidas, para um só objectivo: Sucesso Escolar a um nível global. É perseguindo este sinal de inclusão social e desenvolvimento positivo que a Escola existe. Mesmo assim todos os dias os *media* referem a facilitação de alfabetização dos cidadãos, da obtenção, outrora uma conquista, da escolaridade mínima obrigatória, os valores das taxas de analfabetismo, o aumento (consequente) da criminalidade e entre outros acontecimentos que o país tenta sustentar diariamente.

Por outro lado, ao tentar atingir este objectivo, as escolas deparam-se cada vez mais com alunos com comportamentos desviantes. São-lhes atribuídos diferentes rótulos, desde crianças com perturbação de oposição e comportamento desafiante, anti-sociais, com problemas de comportamento, com perturbações de comportamento, ou perturbações emocionais graves. Seja qual for o rótulo, estas crianças apresentam características comuns. Não dão atenção às directivas dos adultos, são abertamente desafiantes e, se pressionadas, são passíveis de se tornarem agressivas. Há vinte anos atrás, a maior parte dos educadores nunca ouvira falar de crianças com perturbação de oposição e comportamento desafiante. Porém, actualmente, muitos professores têm crianças destas nas suas salas de aula (Hall & Hall, 2008).

Novos métodos de ensino são necessários, novas formas mais adaptadas e centradas na criança. Novas visões são essenciais na mudança de paradigma educativo, que olhem a criança como um todo e não um cérebro, especialmente no caso da criança problemática, cujos estilos de aprendizagem parecem encontrar-se ainda mais afastados do actual paradigma. Novos programas que tenham em conta o espaço para a aprendizagem através do jogo, da experiência, dos sentidos e as mudanças ao longo do desenvolvimento humano, que cada vez mais se mostra dinâmico. O programa ReAgir vai ao encontro deste dinamismo do novo século, ajudando a encontrar o caminho para a inclusão, dando-lhe bases, apoio, desenvolvendo neste o sentido da pertença, da curiosidade, da empatia. Mostrando à criança os caminhos para a construção de relações positivas e de aprendizagens motivantes.

Assim sendo, o presente trabalho assume a responsabilidade de avaliar a aplicação prática do programa ReAgir percebendo os efeitos deste nas variáveis Atenção e Comportamento. Com isto pretende-se - através da aplicação do programa REagir num grupo; aplicação de uma diferente intervenção num outro grupo; e a comparação com um grupo de espera - perceber quais são as diferenças nas variáveis Atenção e Comportamento, após o programa, percebendo assim, qual o efeito que esse mesmo programa poderá ter nestas variáveis. A avaliação tem um nível pré-pós, onde se aplicam as escalas Teacher's Report Form (Achenbach) e Escala de Conners, Forma Reduzida, Versão para Professores (Conners); e também um nível de avaliação interna, onde se preenchem grelhas de observação ao longo dos momentos de intervenção.

A presente dissertação está organizada em seis partes sendo que a primeira se refere à Introdução. A segunda à Revisão Bibliográfica, compreendendo fundamentação teórica referente aos problemas de comportamento e atenção, contexto escolar, intervenção psicomotora e a descrição do programa ReAgir. A terceira parte contempla a Metodologia e a quarta parte a Análise e Discussão dos Resultados. A quinta parte aborda as Conclusões Finais e Futuras Recomendações. Sendo que a sexta e última se destina às Referências Bibliográficas.

II. REVISÃO DA LITERATURA

1. A Escola

1.1 O Contexto Escolar

A vida escolar implica fortes mudanças na vida da criança e dos que lhe são próximos. As rotinas alteram-se, as exigências alteram-se, as relações também. A entrada na escola é a descoberta de um mundo diferente ao qual a criança se adapta ao longo dos dias, meses, anos. Sendo também um processo contínuo de mudanças e aprendizagens com o qual a criança tem de aprender a lidar quase como que naturalmente.

“A educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança, para que ela possa desenvolver as aptidões que lhe permitam a escolha da actividade que mais lhe convenha” João dos Santos *in* “A Criança Quem É?” (p.20). A escola não existe somente como meio de formatação para uma adaptação à sociedade. A escola é um meio de desenvolvimento da criança. Daí que esta se deva adaptar às necessidades da criança.

Antunes (2005), afirma que uma concepção holística, inter-relacional e dinâmica, da educação, só é possível se integrar a totalidade das dimensões do homem e se for possível construir numa interacção dinâmica com as contingências factuais e culturais que o rodeiam. A autora acrescenta que o processo de educação e/ou de construção da individualidade, constitui-se fundamentalmente num processo de auto-construção, de auto-educação a partir da relação (afectiva) que se estabelece com os outros e com o mundo. Nesta perspectiva, a educação não se limita a um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim uma relação, uma troca de conhecimentos, sentimentos e emoções.

Embora a escola seja um meio positivo de desenvolvimento e sociabilidade, a escola é também a imposição das primeiras regras sociais, das primeiras responsabilidades e necessidade de auto-controlo. Uma das maiores mudanças que a criança poderá notar será possivelmente a diminuição e restrição da actividade motora, outrora quase liberta de imposições. A criança enfrenta assim desafios e, com estes desafios poderão surgir novos

obstáculos de desenvolvimento, consciencializações de dificuldades e mesmo problemáticas.

Um esforço pela adaptação a este novo meio é então necessário, tanto em relação às crianças ditas normais, como em relação às crianças com necessidades educativas especiais - caso específico no qual a adaptação se torna naturalmente dificultada.

Segundo Dvoráková & Michalová (2004), as crianças diagnosticadas como apresentando perturbações ao nível da concentração, aprendizagem, ou comportamento, irão provavelmente defrontar-se com grandes dificuldades na adaptação ao envolvimento escolar. Estas perturbações encontram-se geralmente associadas a dificuldades de aprendizagem.

O confronto destas crianças com as suas dificuldades gera sentimentos de rejeição para com a escola e envolventes, levando assim a comportamentos anti-sociais e de oposição. O insucesso académico está muitas vezes associado com a delinquência, e tem sido provado que as intervenções que melhoram a performance académica diminuem também a delinquência (Maguin and Loeber cit *in* School Interventions, 1996). Deste modo, a escola influencia, como veremos mais à frente, os comportamentos da criança, podendo ser activa na inclusão e desenvolvimento positivo desta.

1.2 A Escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), aprovado pelo Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto, adapta ao atual contexto sócio-educativo o pressuposto de que os “contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco e insucesso no sistema educativo normal” (Direcção Regional de Educação, 1996). Este programa está em vigor desde o ano lectivo de 2006/2007 e tem como objectivos:

- A criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens com vista a prevenir o absentismo e o abandono escolar;
- A fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar respostas às necessidades específicas identificadas nas escolas no que concerne, nomeadamente, à segurança e acompanhamento de actividades e dotação de pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de apoio psicológico e tutorial, mediadores com a comunidade;
- A articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar.

Deste modo, no território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos,

a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde (DRE, 1996).

Este processo implica, de igual modo, o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e de projectos e pode contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo (DRE, 1996).

Contrapõe-se assim o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício. À nuclearização das escolas do 1.º Ciclo e dos jardins-de-infância contrapõe-se, no presente despacho, a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, que se tem vindo a revelar como valorizadora da noção global de educação, facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos (DRE, 1996).

A Escola TEIP está aberta a projectos, novos ideais, formas de educação e intervenção, pelo que se torna ideal para um desenvolvimento de projectos que vai de encontro, tanto aos objectivos TEIP, como aos objectivos deste estudo concreto. É na escola TEIP que se inserem projectos não necessariamente relacionados com o currículo oficial, onde existe espaço para a intervenção fora das aulas, tanto com criança do ensino regular como fora deste.

1.3 A Intervenção Psicomotora em Contexto Escolar

“A motricidade sem cognição é possível, mas a cognição sem motricidade não o é”, afirmam Cuenca e Rodo (1994, cit *in* Barros A., 2004).

Esta visão da educação, holística, inter-relacional e dinâmica dá lugar a uma perspectiva de intervenção, criando-se um hiato entre a educação tradicional e outros métodos outrora vistos como “alternativos”, mas hoje em dia aceites como parte de um todo, complementares. Assim a intervenção psicomotora em contexto escolar surge como estratégia e recurso para um desenvolvimento positivo da criança que enfrenta dificuldades neste meio.

As estratégias de intervenção em contexto escolar tais como, a aprendizagem interactiva e cooperativa, levam o aluno a participar activamente no seu processo de aprendizagem (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) e podem ser particularmente eficazes na medida em que muitos dos factores de risco da violência, como o insucesso escolar, o abandono escolar, o fraco envolvimento na escola, os pares delinquentes e as transições

associadas a mudança de escola (De Matteo & Marczyk, 2005), estão relacionados com variáveis escolares. Alguns exemplos de intervenções orientadas para a prevenção da violência em contexto escolar incluem programas centrados na aprendizagem de competências sociais (Bierman & Greenberg, 1996), programas de intervenção sociocognitivos destinados a corrigir as distorções cognitivas presentes nas crianças agressivas (Lochman & Wells, 1996) e intervenções orientadas para modificar certas características do ambiente escolar (Loeber & Farrington, 1998).

Para Caliari (2004), as mudanças Sociais fizeram emergir necessidades no ramo da saúde, bem-estar psico-fisiológico e sistemas de prevenção. Há uma perspectiva emergente nestes conceitos, nomeadamente nas instituições educacionais. Segundo a autora, a experiência corporal é considerada base para a estruturação da identidade, para o desenvolvimento emocional e afectivo, processos cognitivos e adaptação social. Deste modo, a intervenção psicomotora graças à sua abordagem e especificidade pode contribuir de forma significativa. No Ramo Pedagógico, a Psicomotricidade procura a convergência de várias disciplinas com um objectivo comum: favorecer a educação de forma interdisciplinar.

Segundo a Associação Portuguesa de Psicomotricidade (2006 cit *in* Rodrigues A., Carvalho M., Codeço A., Gamboa A., Linha C. & Costa M., 2006), a Psicomotricidade é definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas entre o psiquismo e a motricidade. Esta é utilizada como reeducação ou terapia de mediação corporal incidindo na expressão motora, inadequada ou inadaptada. As problemáticas para as quais se dirige podem ter uma incidência corporal, relacional e cognitiva. Esta forma de habilitação e/ou reabilitação tem como instrumentos principais as técnicas de relaxação e consciencialização corporal, actividades expressivas, actividades lúdicas, actividades motoras consciencializadas e dirige-se a todas as faixas etárias do percurso de vida.

A Psicomotricidade tem uma visão holística do ser humano, na união entre o corpo e a mente, a Psicomotricidade integra os aspectos cognitivos, emocionais e fisiológicos com a capacidade individual de ser e agir num contexto psicossocial (EFP, s/d). A intervenção psicomotora olha o sintoma como expressão da dificuldade global da pessoa (biológico e psicológico) uma vez que o indivíduo é também perspectivado deste modo (Boscaini, 2003), e assim se intervém não no sintoma, mas na pessoa.

É, portanto, uma intervenção que olha a criança como um todo, tendo em conta a sua individualidade e preferências, além das teorias do seu desenvolvimento positivo.

Para João dos Santos (1977 cit *in* Antunes, 2005), a Psicomotricidade é “a vida específica expressa em comportamento. O conjunto de fenómenos que constituem o substrato da vida psíquica (impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos) exprime-se através da motricidade (linguagem corporal e verbal)”. Staes e Lievre (1992 cit *in* Rodrigues, 2003) referem o Homem como um ser psicomotor, na medida em que os seus actos demonstram a manifestação das suas funções intelectuais, afectivas e motoras, em conjunto. Assim, o funcionamento mental através da Psicomotricidade torna-se significativo. Esta união com a

motricidade, ao comportamento, permite uma aproximação à criança pelo jogo, pela brincadeira, (re)educando positivamente e indo de encontro à criança nas suas características. Para Boscaini (2003), a psicomotricidade valoriza o movimento, não o limitando à sua dimensão neurofisiológica mas integrando, simultaneamente “a inteligência, a linguagem, e a afectividade, uma vez que a motricidade se insere numa relação significativa e significativa. Este acrescenta que muitas dificuldades que a criança pode ter nomeadamente ao nível dos distúrbios motores, cognitivos, da linguagem, do comportamento, dificuldades de aprendizagem, entre outros, poderão ter como origem uma dificuldade psico-tónica, visto este ser “o sinal de que qualquer coisa não funciona”. Estas dificuldades são geralmente notadas no contexto escolar, pelo que deverá ser precisamente neste contexto que a intervenção deve decorrer.

Ao nível do contexto escolar, a intervenção Psicomotora tem um estilo de intervenção nos seus três diferentes métodos (APP, 2006 cit *in* Rodrigues, 2006). Ao nível preventivo desenvolve-se através da promoção e estimulação do desenvolvimento das competências sociais; No âmbito educativo, a Psicomotricidade tem como método a promoção do desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem; e, por fim, no âmbito reeducativo ou terapêutico, quando o desenvolvimento motor, psico-afectivo e/ou potencial de aprendizagem estão afectados comprometendo a adaptabilidade da pessoa. Esta é então uma forma de educação preventiva e/interventiva que complementa a educação regular. Indo de encontro às necessidades do aluno, mesmo que mais severas, e aproximando-o de uma educação motivante e aprendizagem positiva.

São duas as componentes de intervenção Psicomotora: Relacional e Instrumental. Segundo Martins (2001), a componente relacional envolve a gestão da problemática da identidade, possibilitando a expressividade pulsional do sujeito e garantindo o desejo de inter-relação com o mundo das coisas e dos outros (Martins, 2001). Já a componente instrumental, que tem lugar quando existe uma relação mais precisa com os objectos e as características espaciais e temporais do envolvimento, procura através da experimentação sensório-motora estimular o desenvolvimento da actividade perceptiva e da actividade simbólica e conceptual, valorizando a intencionalidade e a consciencialização da acção, e explorando todas as formas possíveis de expressão (motora, gráfica, verbal, sonora, plástica, entre outros) (Martins, 2001).

A intervenção psicomotora em contexto escolar encontra-se numa fase inicial de crescimento e adaptação, mas existe desde já a consciência de que a Psicomotricidade relaciona-se com a educação no contexto escolar de forma simbiótica, “complementando lacunas psicomotoras dos alunos e facilitando assim outras aprendizagens” (Barros, 2003).

Um exemplo de intervenção psicomotora em contexto escolar é o projecto Crescer Contigo (Rodrigues et al., 2006). Projecto este que segundo as autoras, inclui uma vertente de intervenção em meio escolar e uma vertente de intervenção em grupo terapêutico, que decorreu em regime bissemanal na Faculdade de Motricidade Humana. As actividades dirigiram-se a situações e apoio individual e intervenção com pequenos grupos de crianças em idade escolar. Os modelos de intervenção tiveram duas vertentes: a intervenção

cognitivo-comportamental e os modelos de desenvolvimento de competências sociais. Para as autoras, este projecto constituiu um espaço de grande importância para o projecto da escola, no que diz respeito ao grupo de crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais. Estas acrescentaram que a intervenção psicomotora constituiu uma vertente de apoio integrada com os apoios educativos e revelou-se uma mais-valia no prosseguimento dos objectivos estabelecidos nos Planos Educativos Individualizados.

É na escola que se detectam mais problemáticas de desenvolvimento. Segundo a maioria dos psicólogos e educadores (Piaget & Inhelder, 1997; Doring & Doring, 1993; Zimmer, 1995 cit *in* Dvoráková & Michalová, 2004), os problemas de aprendizagem e de comportamentos encontram-se relacionados com perturbações de percepção, especialmente ao nível tátil, quinestésico e de estimulação vestibular, cuja desorganização se relaciona com o desenvolvimento do auto-conceito com a orientação pessoal da própria organização corporal e com a estruturação espacial no envolvimento. No estudo das autoras, confirmou-se que aconteceram melhorias em todas as crianças ao nível da “percepção visual, da atenção e concentração para além do que seria determinado pelo seu crescimento e maturação, sendo estes desenvolvimentos favoráveis a um rendimento escolar positivo. Assim a educação deve abandonar o paradigma tradicional que coloca o adulto numa posição de poder. Só assim a Criança pode atingir os objectivos de ser capaz de identificar, simbolizar e representar as situações e/ou as acções que vive. O Adulto deve então aceitar a Criança em toda a sua “peculiaridade de abordagem das situações, das coisas, das acções e/ou das pessoas e as suas estratégias pedagógicas deverão ser acessíveis à criança. Defende-se deste modo um estilo de educação dinâmica, interventiva, direccionada para a criança, estilo de educação que vai de encontro aos objectivos da Psicomotricidade.

2. Problemas de Comportamento

2.1 Definição

As escolas deparam-se cada vez mais com alunos com comportamentos desviantes. São-lhes atribuídos diferentes nomes/problemáticas, sejam quais forem, estas crianças apresentam características comuns: não dão atenção às directivas dos adultos, são abertamente desafiantes e, se pressionadas, são passíveis de se tornarem agressivas. Há vinte anos atrás, a maior parte dos educadores nunca ouvira falar de crianças com perturbação de oposição e comportamento desafiante. Porém, actualmente, muitos professores têm crianças destas nas suas salas de aula (Hall & Hall, 2008).

Afirmar que uma criança tem Problemas de Comportamento não é confirmar um diagnóstico concreto. Não é possível através de uma escala de avaliação dizer que uma criança tem problemas de comportamento, tendo os seguintes comportamentos associados e sendo-lhe indicada determinada intervenção. A definição de problemas de

comportamento surge antes, através de um fenótipo comportamental, frequente e socialmente desadaptado, em comorbilidade com outros problemas igualmente desadaptativos.

Segundo Rodrigues *et al.* (2006), a origem concreta desta patologia é desconhecida, contudo existem diversos factores que a podem influenciar. As autoras referem pais abusivos, negligência parental grave, pouco interesse dos pais pela escola, problemas interpessoais dos pais, comportamentos anti-sociais, abuso de substâncias por parte dos progenitores e desvantagens sócio-económicas. Estas acrescentam que poderão existir em comorbilidade diagnósticos clínicos concretos, como por exemplo Perturbação de Hiperactividade e Déficit de Atenção e Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Existem dificuldades ao nível da definição, classificação e diagnóstico de Problemas de Comportamento, e mesmo diferentes nomes para a problemática (Problema de Conduta, Comportamento Disruptivo, entre outros) mas, em comum, existe uma associação à desadaptação social e marginalização e reconhecimento da necessidade de intervenção. Além do mais, os diferentes ramos da ciência encaram esta problemática com diferentes perspectivas e métodos de análise: o ramo médico/biológico aborda o assunto através de sintomas, o ramo comportamental e social vê a problemática a um nível funcional, observando déficits e excedentes comportamentais (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003).

Ao nível comportamental e social a perspectiva pode ser representada pela seguinte definição: Problemas de comportamentos são, segundo Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, (2009) “um padrão de comportamento persistente e repetitivo em que são violados os direitos dos outros ou importantes regras ou normas sociais”. A autora afirma que “a Perturbação do Comportamento pode ocorrer a partir dos 5-6 anos de idade mas é normalmente observada no final da infância ou no início da adolescência. Na idade adulta pode acontecer uma adaptação social e laboral adequadas (particularmente os delinquentes cujos actos desviantes acontecem pela primeira vez no início da adolescência ou os que apresentam sintomas mais ligeiros), embora uma substancial percentagem continue a revelar na idade adulta comportamentos que se enquadram nos critérios de Perturbação Anti-Social da Personalidade”.

A perspectiva de Jones (2007) assemelha-se à de Matos: Problemas de Comportamento são os comportamentos de risco e disruptivos, levados mais ao extremo que os chamados “erros ocasionais”. Para este, esta condição comportamental requer intervenção e acompanhamento profissional. Deste modo, os Problemas de Comportamento estão associados à adolescência mas podem manifestar-se também em crianças ou em adultos. O autor acrescenta que a delinquência, o uso de drogas, o fraco rendimento escolar, o comportamento sexual de risco, a violência, o vandalismo e o desrespeito pelos direitos dos outros são Problemas de Comportamento. As mudanças ao nível neurológico e os factores sociais contribuem para a falta de controlo. Estes comportamentos tendem a aumentar na pré-adolescência e início da adolescência e a diminuir depois dos 23 anos de idade (Jones, 2007).

Segundo a VeriMed Healthcare Network, uma perspectiva médico/biológica, esta problemática denomina-se por Problemas de Conduta, sendo uma problemática da infância e da adolescência que envolve problemas de comportamentos crónicos tais como: comportamento de desafio, impulsivo e anti-social, uso de drogas, actividade marginal. O diagnóstico é mais comum no género masculino e existe uma associação com a problemática Défice de Atenção. As crianças com Problemas de Conduta tendem a ser impulsivas, difíceis de controlar e despreocupada com os sentimentos alheios. Os sintomas associados são: Comportamento anti-social, quebra de regras sem razão aparente, comportamento cruel ou agressivo para com pessoas e animais, destruição de propriedade, abuso de álcool e drogas, mentira com intenção específica, fuga, abstinência escolar e vandalismo.

Já o DSM-IV reconhece quatro categorias de comportamento aberto observadas em crianças e adolescentes: agressão a pessoas ou a animais, destruição de propriedades, falsificação ou roubo e violação grave das regras. Segundo o DSM-IV-TR (APA, 1996), o início precoce da Perturbação do Comportamento prevê um mau prognóstico e um risco maior de uma Perturbação Anti-Social da Personalidade Relacionadas com Substâncias. Efectivamente diversos autores (Mccord, 1978, Loeber e Dishion, 1983; Loeber e Stouthmer-Loeber, 1986; Loeber e Le Blanc, 1990 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) associam as desordens de comportamento à delinquência juvenil e à futura criminalidade em adulto.

Para além do aspecto comportamental, um outro aspecto interessante que se destaca em relação aos jovens agressivos e rejeitados, diz respeito à interpretação das pistas sociais (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Segundo Lochman & Dodge (1994 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), o estilo cognitivo dos jovens agressivos e rejeitados envolve a tendência para culpar ou percepcionar hostilidades nas outras pessoas em vez de em si próprio pelo que, estes jovens, tendem a interpretar excessivas vezes o comportamento dos outros como agressivo, reagindo em conformidade e não vendo necessidade de mudança do seu comportamento hostil ou agressivo.

Os problemas de comportamento poderão surgir em comorbilidade com problemas de hiperactividade e défice de atenção. Para alguns autores (por exemplo, Farrington, 1992; Hinshaw et al., 1993 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), a hiperactividade e os problemas de atenção constituem, as dimensões comportamentais que estão fortemente associadas aos comportamentos violentos nos jovens. A hiperactividade manifesta-se antes da entrada da criança para a escola, estando geralmente relacionada com um conjunto de outras dificuldades como fracas relações sociais com os pares (Rutter et al., 1998 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

De acordo com os autores (Moffitt & Caspi, 2000, 2001; Moffitt et al., 2002 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), os indivíduos que iniciam a trajectória anti-social numa fase precoce das suas vidas e a prolongam pela vida adulta apresentam frequentemente na infância défices cognitivos, temperamento difícil e hiperactividade, para além de outros factores de risco ambientais. Por outro lado, os indivíduos com a

trajectória limitada à adolescência são jovens que apresentam um desenvolvimento normal até à adolescência e que fazem um uso instrumental do comportamento anti-social, nomeadamente para obtenção de uma certa autonomia dos adultos e aceitação social dos colegas.

A definição de Problemas de Comportamento tem vindo a homogeneizar-se com o passar dos anos e a aprimorar-se na sua detecção. Independentemente de serem vários os métodos de estudo e intervenção, existem em comum os comportamentos mais esperados, a importância da intervenção atempada, a associação desta problemática à escola e idade escolar e também à família.

2.2 Factores de Risco

Os Factores de Risco relacionam-se tanto com nível ambiental como individual. Estes poderão influenciar a criança aproximando-a de comportamentos desviantes, e podendo gerar assim os Problemas de Comportamento. Os Factores de Risco podem englobar-se em três grupos nucleares: A Família, o Grupo de Pares e a Escola.

2.2.1 Família

A família é o primeiro contacto com um sistema que não o individual, é por isso uma das pontes, a primeira, para o mundo exterior. A Família tem um papel nuclear e fulcral no desenvolvimento da criança nos vários níveis: fisiológico, psicológico, emocional e social. A maneira como a criança verá o mundo e as pessoas que a rodeiam depende da dinâmica familiar e do contacto da criança com esta dinâmica. No caso dos Problemas de Comportamento, os estudos na área reforçam esta ideia indicando que dinâmica familiar pode ter uma influência negativa no comportamento da criança.

Os pais são agentes de socialização importantes, mas os seus métodos variam consideravelmente. Cada estilo parental gera nas crianças características comportamentais diferentes (Druart & Waelput, 2008). Numerosos estudos longitudinais como, por exemplo, o estudo longitudinal de Cambridge (Farrington, 2001), documentam o impacto de variáveis ligadas à família nos comportamentos anti-sociais da criança. Alguns deles reflectem a influência de variáveis sociodemográficas tais como o estatuto socioeconómico da família, o número de irmãos, o absentismo ou criminalidade dos pais ou outras características disfuncionais da família que podem afectar o comportamento das crianças. As perturbações de comportamento aparecem associadas aos factores de ordem psicossocial, designadamente, falta de harmonia doméstica e existência de problemas anti-sociais como consumo de drogas ou a criminalidade entre familiares mais próximos.

Também Patterson, Debarryshe & Ramsey (2000 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) defendem que as práticas parentais disruptivas são um mecanismo de

produção de formas anti-sociais de desvio que ocorre durante o tempo em o indivíduo é membro de uma família. Segundo os autores, algumas práticas parentais na infância são factores importantes para o desenvolvimento precoce de comportamentos agressivos e de oposição. A má gestão dos comportamentos precoces de oposição, com práticas parentais rígidas e inconsistentes, leva ao comportamento agressivo através de um processo que envolve um aumento das interacções coercivas entre pais e crianças. Por vezes, as tentativas dos pais para evitar este tipo de interacção agressiva com os filhos, leva a uma maior inconsistência na sua disciplina e monitorização do comportamento dos seus filhos que, como consequência, se torna mais intenso e / ou mais frequente (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Os pais de crianças com comportamentos anti-sociais manifestam menos comportamentos positivos, são mais violentos e críticos no que diz respeito à disciplina, têm tendência a ser mais permissivos e a reforçar comportamentos inadequados, ignorando ou punindo comportamentos pró-sociais (Sansbury & Whaler, 1992; Dishion et al., 1995 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Os problemas familiares parecem ser o mais forte preditor dos comportamentos anti-sociais (Patterson et al., 2000 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Em contrapartida, vários estudos mostram precisamente o contrário, comprovando consistentemente a importância das práticas parentais ajustadas, na prevenção ou redução do comportamento anti-social (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). De qualquer modo, seja a influência positiva ou negativa, é forte a influência da família no desenvolvimento da criança a um nível holístico.

2.2.2 Grupos de Pares

Além da família, o grupo de pares, os amigos mais próximos, são igualmente importantes no desenvolvimento da criança. A forma como esta absorve a escola, os momentos sociais, os seus gostos, a sua maneira de lidar com os outros, são fortemente influenciados pelo seu grupo de pares. As relações entre pares na infância constituem uma preparação para as relações futuras entre pares na idade adulta. Estas adquirem maior importância entre os 2 e os 6 anos. Após os 6 anos, as relações com os pares tornam-se mesmo mais importantes do que as relações entre pais e filhos. Deste modo, o Grupo de Pares pode ser uma influência negativa, levando a comportamentos marginais, agressividade para com os colegas, entre outros, ou pelo contrário, positiva, levando a um crescimento igualmente positivo.

Quando a criança que suporta desde já um comportamento desviante entra para a escola, a agressividade manifesta-se neste novo contexto, o que coloca muitas vezes a criança numa trajetória da qual resulta a rejeição pelos pares pró-sociais e o insucesso escolar. Estas consequências facilitam a associação a pares agressivos, sendo o comportamento anti-social rapidamente reforçado (Patterson et al., 2000 cit in Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Alguns estudos associam os comportamentos agressivos a uma “tendência para atribuição de hostilidades aos comportamentos de outros” (Downey, Lebolt, Ricón & Freitas, 1998). Segundo estes, a sua origem situa-se nos problemas de vinculação nos primeiros anos de vida. De acordo com esta perspectiva, denominada de sensibilidade à rejeição, determinados modelos de funcionamento interno relativos às relações interpessoais podem predispor os indivíduos para atribuições e comportamentos de defesa à rejeição. Assim, quando os indivíduos tem uma expectativa de rejeição ficam mais sensíveis aos sinais de rejeição, e por mínimos que sejam, tendem a interpretá-los como intencionais, o que dá origem a um sentimento de rejeição “recíproca” e à prática de comportamentos agressivos como resposta. Os autores salientam que relações que envolvem rejeição, seja com os pais, irmãos, professores ou pares podem também ter influência na sensibilidade à rejeição. De igual modo, a pertença a uma minoria ou a um grupo desfavorecido pode aumentar o potencial a este tipo de sensibilidade devido a experiências de discriminação e exclusão (Downey, Lebolt, Ricón & Freitas, 1998).

Ainda, no que diz respeito à influência dos amigos, Vitaro et al. (1997 cit in Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) põem em confronto dois modelos teóricos. Um é o Modelo de Influência dos Pares (ou Modelo de Facilitação Social) que considera os amigos como causa e sugere que uma ineficácia parental poderá conduzir à associação com amigos desviantes o que, por seu lado, leva à delinquência. O outro é Modelo das Características Individuais (ou Modelo de Controlo Social) que vê os amigos como irrelevantes e sugere que o comportamento disruptivo na infância conduz à delinquência e à associação com amigos desviantes. Num estudo realizado por estes autores, conclui-se que as características dos amigos podem influenciar algumas trajetórias de

desenvolvimento de alguns rapazes mas que essa influência não é independente das suas próprias características comportamentais. A investigação nesta área tem ainda revelado que os estes jovens têm um papel activo na sua rejeição pelos pares pró-sociais (Vitaro et al., 1997 Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Importa salientar que as amizades que os jovens com problemas de comportamento estabelecem são, na sua maioria, baseadas numa mútua atracção por indivíduos com comportamentos anti-sociais (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000).

A criança ao ter à sua volta amigos que agem da mesma maneira destrutiva, anti-social, vê-se impulsionado a continuar, principalmente em idades mais próximas da adolescência e na adolescência, pois, como se sabe, o grupo de pares ganha uma importância fulcral nas decisões e comportamentos do indivíduo. Assim o grupo de pares pode ser um factor decisivo no desenvolvimento, positivo ou não, da criança.

2.2.3 Factores escolares

Além dos factores familiares e grupo de pares, a escola pode ter influência no comportamento do aluno. “O meio escolar exerce uma grande influência na visão do mundo de uma criança” (Druart & Waelput, 2008). Uma escola rígida, ou demasiado permissiva, influencia negativamente o aluno, punindo-o excessivamente ou deixando-o levar a cabo acções negativas sem tomada de consciência sobre as mesmas. Deste modo, o tipo de escola que a criança frequenta dita sobre os comportamentos também. As respostas que esta dá mediante os comportamentos positivos ou negativos, moldam o aluno, as suas expectativas, o seu comportamento.

Gottfredson, Sealock & Koper (1996, cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) salientam que um dos factores referidos e comprovados em estudo como sendo causal, é o desempenho escolar. Vários estudos têm mostrado que os alunos com insucesso escolar apresentam maiores níveis de comportamento anti-social. Por outro lado, o insucesso académico pode ainda levar os adolescentes a uma rede de apoio constituída por adolescentes com comportamentos desviantes, e consequentemente ao desenvolvimento deste tipo de comportamentos (Crosnoe, 2002; Fonseca, Taborda Simões & Formosinho, 2000; Kasen, Cohen & Brook, 1998). As práticas escolares que suportam as ligações pró-sociais, que isolam e alienam as crianças desnecessariamente, através de colocações especiais, suspensões, expulsões, e não encorajam a formação de grupos de pares desviantes, têm um efeito negativo. A escola deve promover a competência social, emocional e académica, permitir a diversidade e diferentes formas e níveis de aprendizagem. É ainda importante que a escola crie sistemas consistentes de expectativas, reforços e reconhecimento, para que seja uma parte activa na prevenção do comportamento anti-social (Ferreira, 2000, Gregg, 1995 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Assim há que incluir temáticas tais como a promoção de competências de comunicação interpessoal, competências de identificação e resolução de problemas, a promoção da assertividade e da resiliência nos jovens, em síntese, tomar nas mãos o seu papel de otimizar a participação dos jovens na vida social, mantendo opções pró-sociais e saudáveis (Matos, 2005).

2.2.4 Factores Ambientais

Além da família, da escola e do grupo de pares, existem ainda outros factores, relacionados com o ambiente em que a criança se desenvolve. O ambiente é o meio no qual a criança vive, aprende, interage e se desenvolve. Assim a criança, ao longo da vida, irá absorver, adaptar-se e usufruir deste meio que a rodeia.

A pobreza poderá ser um factor ambiental influente no comportamento das crianças. Alguns autores afirmam que a pobreza tem um papel crítico no mau desenvolvimento de muitas crianças. Barbarin (1999) salienta que a pobreza coloca as crianças em risco de imaturidade, hiperactividade e dificuldade nas relações com os pares. Garmezy (1991 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) ressalta que existe um ciclo de problemas nos ambientes empobrecidos: mau estatuto de saúde, abandono escolar e oportunidade de emprego limitadas (Barbarin, 1999 ; Hill, 2002).

Outros estudos indicam que uma exposição repetida à violência, quer através dos meios de comunicação social quer através da sua observação na família ou comunidade, pode contribuir para a emergência de comportamentos agressivos nos jovens (Centerwall, 1992; Kashani et al., 1999 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

A disfunção familiar e o abandono escolar, associados à pertença a grupo de pares consumidores de droga, residência em áreas problemáticas e a fraca supervisão parental contribuem para as perturbações de comportamento (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Hill (2002) refere que, em relação à pobreza, vários estudos longitudinais, quer em meio urbano quer em meio rural, têm mostrado que a relação entre um baixo estatuto socioeconómico e os problemas de comportamento é mediada, em parte, por determinados processos relacionados com disfunções familiares.

2.2.5 Factores Individuais

Além de todos os factores mencionados existem também as características pessoais do indivíduo. Cada ser absorve o mundo, tudo o que o rodeia, desde pessoas, ao mais simples

objecto, de uma forma específica, individualizada e, como tal, um factor de risco externo pode atingir uma criança influenciando-a negativamente, e atingir uma outra de forma neutra, não fazendo diferença, assim, a individualidade, as características de uma criança poderão ser factores de risco.

Factores individuais como a audácia, disposição para o risco, a hiperactividade, a impulsividade, a impopularidade também são importantes preditores de condenações futuras (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Deste modo, é a conjugação destes factores, juntamente com a individualidade, as características da criança que os Problemas de Comportamento poderão surgir.

Falta de controlo, agressividade e impulsividade, dificuldades de comunicação e negociação e elevado nível de hostilidade são as características psicológicas definidas por Rosa Serrate (2009) como características de uma criança agressora. Além destas, a autora considera também características sociais tais como menos popularidade que os alunos bem adaptados e integração escolar menor.

2.3 Impacto dos Problemas de Comportamento no Indivíduo

Uma criança com características de comportamentos marginalizados, desviantes, terá, ao longo da sua vida como ser social, obstáculos de desenvolvimento e bem-estar. Seja ao nível da saúde, como ao nível da relação com a sociedade, são vários os factores que poderão revelar-se negativos e dificultantes para um desenvolvimento saudável e holístico.

Os estudos longitudinais mostram que alguns tipos de comportamento anti-social (por exemplo, agressão) predizem inadaptação social e/ou psicológica posteriores, na adolescência e na juventude, e que apresentam também grande estabilidade e continuidade. Os dados do estudo longitudinal de Cambridge, relativo ao desenvolvimento do comportamento delinquente (Farrington, 2001 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), mostram que alguns factores de risco, presentes entre os 8 e os 10 anos de idade, são preditivos de condenação no futuro. Esses factores de risco incluem: condição socioeconómica, famílias numerosas, progenitores criminosos, mães adolescentes, disciplina parental severa ou inconsistente, famílias separadas, baixo quociente de inteligência e fracos resultados escolares, influência da escola.

Os jovens que relatam altos níveis de comportamento delinquente revelam uma vida mais stressante, maior depressão e ansiedade, baixo auto-conceito e famílias menos coesas do que os outros estudantes. Num estudo realizado em Portugal verificou-se que uma elevada percentagem de jovens delinquentes refere sintomas de mal-estar psicológico. Cerca de 20% dos jovens referem que, quase todos os dias, se sentem deprimidos, irritados e nervosos (Simões, 2005). A delinquência juvenil é pois frequentemente acompanhada por altas taxas de co-morbilidade a nível psicopatológico (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Num estudo realizado em 1999 por Dolan, Holloway, Bailey & Smith, sobre o estado de saúde de 192 jovens que tinham cometido crimes, constatou-se que 19% tinham problemas médicos significativos, 42% tinham uma história de abuso de substâncias e 7% tinham problemas psiquiátricos que requeriam tratamento (cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009)

Cox (1996 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), ao referir-se às características demográficas e sociológicas relacionadas com comportamentos delinquentes, conclui que os adolescentes que revelaram ter cometido crimes mais graves também revelavam ter mais problemas de comportamento. Ainda, os adolescentes que relatavam um maior número de detenções também relatavam mais problemas escolares, sociais, pessoais e familiares.

Várias investigações concluem que os jovens com problemas de comportamento evidenciam taxas elevadas de insucesso escolar, retenções, colocação em escolas de ensino especial, abandono escolar, suspensão e expulsão da escola (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Segundo White, Loeber, Stouthmer-Loeber & Farrington (1999), Gilvarry (2000) e Dishion, Capaldi & Yorger (1999) (cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), o uso de substâncias ilícitas e os comportamentos anti-sociais parecem estar fortemente associados.

Também a depressão e a ansiedade ocorrem com uma frequência mais elevada do que muitas vezes se pensa em crianças com problemas de comportamento (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Dishion e colaboradores (1995 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), por exemplo, concluíram que cerca de um terço dos jovens com problemas de comportamento era diagnosticada depressão ou uma perturbação relacionada com a ansiedade. Os autores acrescentam que os adolescentes com problemas do comportamento apresentam um risco mais elevado de suicídio, verificando-se ainda uma co-ocorrência de abuso de drogas e histórias de depressão familiar.

Como referido anteriormente o início precoce da Perturbação do Comportamento prevê um mau prognóstico e um risco maior de uma Perturbação Anti-Social da Personalidade Relacionadas com Substâncias (DSM-IV, 1996). Efectivamente diversos autores (Mccord, 1978, Loeber e Dishion, 1983; Loeber e Stouthmer-Loeber, 1986; Loeber e Le Blanc, 1990 cit *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) associam as desordens de comportamento à delinquência juvenil e à futura criminalidade em adulto.

3. Apresentação do Programa

O programa REagir é, segundo a autora, Ana Rodrigues, um programa de intervenção psicomotora, construído em bases teóricas e experienciais, ao longo dos anos, de natureza cognitivo comportamental e integrativa, de base relacional. Está direccionado para

crianças com comportamentos desviantes, necessidades educativas especiais, problemas de comportamento, Perturbação da Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA), entre outros comportamentos que dificultem a inclusão na criança na sociedade e o seu desenvolvimento. Tem como objectivos a regulação comportamental, o desenvolvimento da atenção e funções executivas e competências sociais. As bases metodológicas são: dinâmica de grupo, resolução de problemas, técnicas cognitivo comportamentais, contexto estruturado, sessões temáticas e zona de desenvolvimento proximal.

As sessões não tendo uma estrutura rígida, obedeceram, por escolha própria, a um seguimento estruturado:

Entrada Estruturada (2') - As crianças, por mediação de objectos, entram na sala e são conduzidas ao espaço onde se sentam;

Diálogo Inicial (3') – São lembradas as regras, verificadas as presenças, lembrada a data e a meteorologia;

Actividade 1 (7') – Dinamização de actividades mais direccionada para o movimento activo;

Actividade 2 (7') – Dinamização de actividades relacionadas com a inibição, o auto-controlo, entre outros;

Actividade 3 (7') – Dinamização de actividades mais direccionadas para as competências sociais e emocionais;

Reflexão (5') – Onde em conjunto, com o auxílio de uma cartolina “do Comportamento”, verificamos se o grupo teve pontos suficientes para realizar o jogo prémio;

Jogo Prémio (5') – Dinamização de um Jogo escolhido pelo grupo;

Retorno à Calma (7') – Realização de uma actividade final, de relaxação psicomotora;

Saída Estruturada (2') – que se assemelha à entrada na medida em que o percurso é igual mas realizado no sentido contrário.

As sessões foram também pensadas e construídas de raiz, não havendo um protocolo específico a seguir, mas sim os objectivos e as bases metodológicas que o programa segue. Isto porque, segundo o programa as actividades devem adaptar-se aos grupos de forma personalizada.

O Programa nunca foi testado, sendo experimental. Este não é muito estruturado e específico dado que não foi ainda estudado no ponto de vista da sua eficácia, e dado também que as actividades dependem das características do grupo com quem se está a intervir. Não tem uma duração exacta, embora, neste caso específico, tenham sido

dinamizadas ao todo 12 sessões e uma pré-sessão, a sessão “0”, uma sessão de apresentação onde os alunos entraram em contacto com o espaço, criaram regras e pensaram acções positivas. Os planeamentos das 13 sessões encontram-se no Anexo 1.

O programa surgiu, ao longo do tempo, de forma experimental, através das intervenções com crianças com as problemáticas acima referidas e consciencialização dos métodos e estratégias que mais se adequavam.

Assim, pretender-se-á, através da aplicação prática do programa, verificar os efeitos deste nas variáveis Atenção e Comportamento, em crianças detectadas como problemáticas, na presente escola.

III. METODOLOGIA

1. Objectivo de Estudo

A opção de estudar as respostas das crianças a um programa de intervenção psicomotora em contexto escolar surgiu da experiência prática aquando estágio de observação participada, estágio este realizado em contexto escolar precisamente na aplicação do Programa REagir. Surgiu também pela preferência na intervenção em contexto natural, nomeadamente no contexto escolar.

Assim, foi definido o objectivo primordial deste estudo: Estudar os efeitos da aplicação do Programa REagir em 2 grupos de crianças com Problemas de Comportamento. Consequentemente é necessário estudar os comportamentos das crianças antes, ao longo e durante das sessões procurando resposta para as seguintes questões:

- 1. Existem diferenças significativas no comportamento das crianças após a aplicação do Programa? Se sim, quais?**
- 2. Existem diferenças significativas na atenção das crianças após a aplicação do programa? Se sim, quais?**

Através das respostas a estas questões pretende-se perceber qual o efeito que a aplicação do Programa, segundo os procedimentos à frente referidos, terá nas crianças e respectivos comportamentos e processos de atenção.

2. Amostra

A amostra é constituída por 17 alunos com os seguintes critérios de selecção:

- Idades entre os 6 e os 10 anos;
- Alunos do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, Monte da Caparica, Almada (Distrito de Setúbal);
- Frequentes no 1ºciclo;
- Assinalados pelos professores do Agrupamento como alunos com problemas de comportamento
- Com valores respectivos na escala de PHDA de Conners (Escala para Professores) acima do ponto de corte (neste caso acima de 65).

As crianças foram divididas em 3 grupos:

- 1 Grupo de 6 crianças que teve sessões 1 vez por semana na escola EBI/JI Monte da Caparica nº1
- 1 Grupo de 5 crianças que é grupo 1 de controlo. Teve sessões 1 vez por semana na escola EBI/JI Monte da Caparica nº2
- 1 Grupo de 6 crianças que é o grupo 2 de controlo (neste caso, os pertencentes não apresentarão problemáticas e não terão intervenção)

A amostra foi seleccionada de acordo com a sinalização dos professores. Foi apresentado o projeto em reunião, comunicados quais os objetivos de estudo e qual a população alvo. Foram indicados quais os critérios da sinalização de uma criança com problemas de comportamento, baseados em Kirk & Gallagher (2000): “As crianças com problemas de comportamento mostram comportamento impulsivo, agressivo, ansioso, depressão e défice de atenção”, tendo em conta a intensidade e duração do comportamento. Foram também indicados os critérios da sinalização de uma criança com alguns comportamentos de PHDA, referindo inicialmente que neste caso não se aplicava um pré-diagnóstico de PHDA, bastando terem sido observados e notificados comportamentos desviantes na área da impulsividade, atenção e atividade motora.

Foram sinalizadas ao todo 26 crianças da escola Nº1 e 11 da escola Nº2, sendo portanto ao todo 37 (modelo de tabela de sinalização no anexo 3), às quais foram aplicadas duas escalas de avaliação cujas características serão desenvolvidas mais à frente.

Destes conjuntos 7 crianças na escola Nº1 e 5 na escola Nº2 obedeciam aos critérios de seleção acima referidos, pelo que a escolha ficou limitada. Dos 7 alunos da escola Nº1 só um aluno pertencia ao segundo ano, aluno F., sendo que se optou pelos 6 alunos com idade mais aproximadas. Da escola Nº2 todos os alunos 5 foram seleccionados.

O grupo de controlo que não sofreu intervenção foi escolhido tendo em conta as crianças que foram sinalizadas mas que não cumpriam todos os critérios, neste caso, as que não se

encontravam acima do ponto de corte do score 65. Foram escolhidas com os valores mais próximos do ponto de corte.

Dos 37 conjuntos de escalas, 22 foram entregues (taxa de retorno – 59,4%) das quais 17 foram consideradas parte da amostra, visto obedecerem aos critérios, como acima referido. A proximidade com os professores permitiu o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o preenchimento.

A amostra desta investigação é, portanto uma amostra de conveniência, visto não representar o universo da população estudada. Neste caso, todas as crianças com problemas de comportamento do agrupamento. Assim, a validade dos resultados deste estudo limita-se à amostra, não ao universo da população, pelo que estes não podem ser generalizados.

3. Caracterização dos participantes

Os participantes neste estudo são ao todo 17 (N= 17) alunos do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, no Monte da Caparica, cuja avaliação foi feita pelos respectivos professores.

A caracterização foi realizada com base na sinalização e nas respostas da primeira folha do Inventário de comportamentos da Criança *Teacher's Report Form*.

3.1 Distribuição por Género, Idade, Ano de Escolaridade e Escola que frequenta

Tabela 5. Distribuição da amostra por Género

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	feminino	6	35,3	35,3	35,3
	Masculino	11	64,7	64,7	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Através desta tabela podemos verificar que para uma amostra de N=17, 64,7% são do género masculino (n=11) e 35,3% do género feminino (n=6).

Tabela 6. Distribuição da amostra por Idades

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	7	1	5,9	5,9	5,9
	8	3	17,6	17,6	23,5
	9	5	29,4	29,4	52,9
	10	5	29,4	29,4	82,4
	11	2	11,8	11,8	94,1
	13	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Com N=17, a maioria dos participantes tem 9 e 10 anos (n=10, 58,8%), a idade mínima é 7 (n=1, 5,9%) e máxima 13 (n=1, 5,9%)

Tabela 7. Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	2	3	17,6	17,6	17,6
	3	4	23,5	23,5	41,2
	4	10	58,8	58,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

A maioria dos participantes encontra-se no 4ºAno (n=10, 59,8%), sendo que é este o ano máximo da amostra. O ano mínimo é o 2º (n=3, 17,6%).

Tabela 8. Distribuição da amostra por Escola que frequentam

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid	EBI/JI Monte da Caparica nº1	12	70,6	70,6	70,6
	EBI/JI Monte da Caparica nº2	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Em 17 participantes, 5 (29,4%) frequentam a escola EBI/JI Monte da Caparica nº2 e 12 (70,6%), a escola EBI/JI Monte da Caparica nº1.

3.2 Distribuição por Problemáticas

Relativamente à distribuição por problemáticas verificou-se que para um N=17, 14 (82,4%) participantes frequentaram ensino sócio-educativo, 9 (52,9%) repetiram o ano, 10 (58,8%) não aprendem bem na escola, 10 (58,9%) têm dificuldades leves e moderadas, sendo que 3 (17,6%) têm dificuldades graves e os restantes 4 não tiveram resposta. 14 em 17 (82,4%) suscitam preocupação por parte do professor em que destes os comportamentos apontados como preocupantes são: Agressividade e teimosia (1 – 5,9%); Atenção (1 – 5,9%); Atenção e hiperatividade (5 – 29,4%); Comportamento inadequado (2 – 11,8%); Desafio, fraca resiliência (1 – 5,9%); Fraca autoestima, Dificuldades de Aprendizagem (1 – 5,9%); Hiperatividade (1 – 5,9%); e por fim, Revolta, fraca resiliência (1 – 5,9%) (Tabelas no anexo 4).

4. Caracterização do Contexto Sócio Cultural onde se insere a Amostra

O Agrupamento de Escolas do Miradouro de Alfazina situa-se no concelho de Almada (Área Metropolitana de Lisboa) e a sua área de influência estende-se pelas freguesias da Caparica e do Pragal (zona poente); partilha este território com o Agrupamento de Escolas do Monte de Caparica e a Escola Secundária do Monte de Caparica, localizados apenas na primeira daquelas freguesias.

Almada é o município mais populoso da Península de Setúbal (Censos, 2011). Tem registado um crescimento populacional contínuo e acentuado, desde os anos 60 do século XX. Porém, nos últimos 20 anos, o acréscimo populacional fica, sobretudo, a “dever-se a saldos migratórios positivos, tanto com origem na mobilidade residencial (...), como com origem nos movimentos das migrações internacionais” (Conselho Local de Acção Social de Almada, 2005) e não a um aumento expressivo da taxa de natalidade.

O número de famílias residentes na freguesia da Caparica cresceu 30,5%, no período de 1991-2001, atingindo, em 2001, as 6659 famílias, correspondente a 12% da população do concelho. Ambas as freguesias (Caparica e Pragal) apresentam uma densificação intermédia em relação à totalidade do concelho, sendo que na primeira daquelas freguesias existem 2299 habitantes/km² (Censos, 2001).

No que respeita à estrutura etária, a área do Monte de Caparica-Pragal é das menos envelhecidas do concelho de Almada, dado que “em 2001, a população com menos de 15 anos mantinha um peso na estrutura etária claramente acima da média concelhia, nas freguesias do Pragal (17.7%) e Caparica (17.1%)”(CLASA, 2005).

O desemprego no concelho de Almada apresenta uma taxa de 8,4% (Carta Educativa de Almada, 2005), superior à da média nacional, e caracteriza-se, principalmente, por ser de longa duração e maioritariamente feminino. Por outro lado, os desempregados possuem “muito baixas qualificações escolares, e desajustadas qualificações profissionais, face às exigências do mercado de trabalho, e ocorre com uma frequência elevada em idades tardias”(Diagnóstico Social do Concelho de Almada, 2002). Embora não dispondo de dados, os autores creem que o nível quantitativo do desemprego na área de influência do Agrupamento de Escolas é muito superior ao da média concelhia.

O crescimento e a densificação populacional desta área periférica da cidade de Almada resultou dos sucessivos realojamentos de populações - no início da década de 80 (bairros amarelo, rosa, branco) como resposta ao problema habitacional das populações carenciadas do concelho e das regressadas das ex-colónias e na 2ª metade da década de 90 (asilo 28 de Maio e Plano Especial de Realojamento) - bem como da política de construção intensiva que tem aproveitado as potencialidades urbanísticas do eixo Pragal – Monte de Caparica (CLASA, 2005).

A presença de núcleos residenciais distintos com diferentes tipos de habitação (social, cooperativa, própria e arrendada), com diferentes identidades e referências culturais, com diferentes história(s)/memória(s) evidencia uma grande heterogeneidade social, cultural e étnica dos residentes no eixo Pragal – Monte de Caparica. Além deste facto, residem nestes bairros populações de diferentes origens étnicas: coexistem com a população de origem lusa, os ciganos e os africanos - predominam os cabo-verdianos e os angolanos, pertencentes maioritariamente às 2^a e 3^a gerações. Nos últimos anos, tem-se assistido à fixação de brasileiros e eslavos nos núcleos residenciais de carácter não social (CLASA, 2005).

Portugal é um dos países onde o insucesso e o abandono escolar atingem valores elevados. Em determinadas zonas do país onde se concentram famílias imigrantes, em geral situadas junto de grandes centros populacionais, como neste caso específico estes indicadores assumem valores alarmantes (Pessanha, 2001). A autora acrescenta que a origem sócio-cultural destas crianças representa com frequência um problema para os professores/educadores. Estas crianças dividem-se entre a cultura familiar onde foram criadas, que pouco reconhecimento tem na escola, e cultura e conhecimento escolares que no nosso país veiculam conceitos culturais europeus tradicionais, nalguns casos com conteúdos pedagógicos desatualizados e pouco funcionais (Pessanha, 2001). Fatores estes que dificultam a comunicação e compreensão indispensáveis para uma relação positiva e sucesso escolar.

Segundo Pessanha (2001), fatores como a estrutura familiar, ambiente, educação, e cultura podem influenciar e mesmo determinar o seu desenvolvimento global e também condicionar o estilo do seu comportamento lúdico.

Nos bairros periféricos e desfavorecidos que rondam a grande Lisboa, diferentes culturas coexistem, muitas vezes em condições degradantes e nem sempre de forma equilibrada. Pessanha (2001) afirma que a crianças pertencentes a grupos minoritários tem um comportamento lúdico, distinto do das crianças autóctones, sendo este menos complexo do que o de crianças pertencentes a meio mais favorecidos.

5. Desenho de Estudo

O método é a organização, o planeamento, a preparação e acaba também por ser a base, o esqueleto do estudo, como tal foi procurado um método que complementasse as questões colocadas inicialmente, a razão do estudo. Assim, escolheu-se um **design de estudo *quasi experimental***, uma vez que depende de uma amostra de conveniência e pressupõe a manipulação das variáveis, limitado à perspectiva pessoal e dos professores, com uma análise qualitativa, quantitativa e correlacional dos resultados (Freixo M., 2011).

O referido estudo inclui a aplicação de **Pré e Pós Testes** com intervalo de tempo de cerca de 5 meses, uma avaliação pessoal, através de grelhas de observação (no anexo 5) que serão desenvolvidas mais à frente.

Após sinalização, cada professor recebeu um conjunto de escalas por cada aluno que sinalizou. Aguardou-se a receção de todas as escalas e, tendo recebido todas, foram analisadas e seleccionadas as crianças segundo os critérios de seleção já referidos. Após seleção foram informados os professores, e enviadas as autorizações (ver anexo 6) para os encarregados de educação dos alunos participantes.

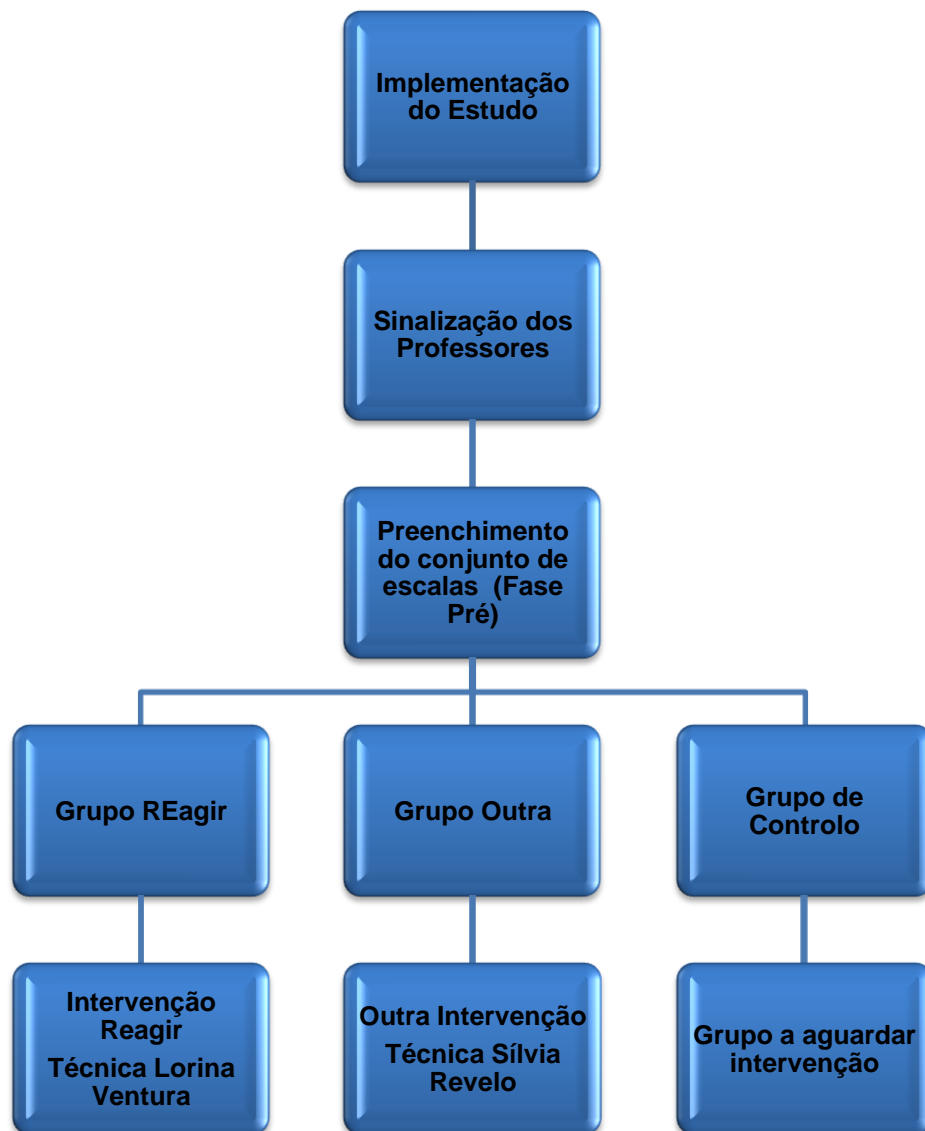


Ilustração 2. Design de Estudo

Após as sessões, foi distribuído novamente o conjunto de escalas aos professores, a preencher tanto em relação às crianças que participaram nas sessões como ao grupo de controlo, tal como na fase pré-programa.

Seguiu-se a análise de dados. Em relação às escalas de avaliação realizou-se uma análise estatística exploratória e descritiva. Relativamente às grelhas de observação, realizou-se uma análise de frequências.

6. Materiais e Procedimentos

A planificação e estruturação do presente trabalho obedeceram a critérios de ordem prática e científica. Todos os elementos das amostras e respectivas instituições foram contactados diretamente e os instrumentos foram aplicados de forma individual.

6.1 Instrumentos de Pesquisa e Adaptação ao estudo

6.1.1 Inventário de Comportamentos da Criança de Achenbach

Achenbach System os Empirically Based Assessment (ASEBA), compreende uma família de instrumentos para todas as idades. Os instrumentos estão designados a avaliar um largo espectro de problemas e funções adaptativas. O preenchimento da escala dura 10 a 20 minutos e os itens têm respostas tanto abertas quanto quantitativas (Achenbach, 2007). Além do preenchimento pelo professor, este sistema de avaliação tem também um instrumento dedicado à avaliação dos pais (Achenbach, 2007). O autor defende que também este instrumento deve ser preenchido, devido à relação que existe entre as problemáticas da criança e as dos pais e acrescenta que este sistema está designado a ajudar quem o aplica a realizar comparações entre os problemas da criança reportados por diferentes meios, incluindo os pais, professores e as próprias crianças.

O desenvolvimento da ASEBA começou nos anos 60 com o objetivo de determinar se diferentes padrões psicopatológicos da criança e do adolescente poderiam ser identificados dos que eram evidentes no diagnóstico oficial da altura, integrado na primeira edição da American Psychiatric Association's (1952) Diagnostical and Statistical Manual (DSM-I). Através da análise de problemas encontrados nos casos, o autor (1966) encontrou mais padrões de problemáticas do que os que eram encontrados nas categorias para crianças e adolescentes do DSM-I. Achenbach encontrou também dois grupos diferentes de problemáticas que denominou por internalizações e externalizações. Assim os problemas de internalização seriam por exemplo a ansiedade, a depressão, as queixas somáticas sem aparente causa física. Os problemas de externalização seriam por exemplo a agressividade e os comportamentos de risco.

As escalas de síndromas derivaram de uma análise factorial de problemáticas numa amostra elevada de indivíduos. Estas foram designadas para identificar padrões de coocorrência entre as problemáticas, tendo em conta os diferentes indivíduos que preencheram as escalas. Foi portanto construída empiricamente, na medida em que começa

com a avaliação de vários itens problemáticos para vários indivíduos e seguidamente, com um método estatístico, identifica padrões de coocorrência entre os itens.

6.1.1.2 Teacher's Report Form (TRF)

Para Fonseca et al. (1995), a informação obtida através dos professores é, muitas vezes, determinante tanto para fins de investigação como para efeito de diagnóstico e tratamento. Tanto pela sua formação e experiência como pelo facto de disporem regularmente de muitos alunos para comparações. São deste modo capazes de fornecer uma descrição mais objectiva e completa dos comportamentos problemáticos na criança que os próprios pais.

O Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (Edelbrock e Achenbach, 1984; Achenbach, 1991b cit in Fonseca et al., 1995), também conhecido por Teacher Report Form (TRF), está destinado a professores mas pode igualmente ser preenchido por conselheiros escolares, encarregados de educação ou outros técnicos da escola que conheçam bem o aluno (Fonseca et al., 1995).

O TRF consta de 2 partes. A primeira é constituída por itens relativos a dados demográfico, avaliações do rendimento escolar e avaliações dum funcionamento geral na sala de aula. Outras alíneas aí incluídas dizem respeito a resultados da época em testes de inteligência, teste de aptidões bem como comentários sobre o potencial de desenvolvimento dos alunos e o seu nível geral de adaptação à escola. A segunda parte do inventário é composta por 120 itens, dois dos quais consistem em questões abertas (o item 56h e o 113) relativas a outros problemas que os professores queiram mencionar (Fonseca et al., 1995).

Estes itens foram construídos com base nos resultados duma consulta a professores e numa análise de questionários anteriores neste domínio, designadamente a escala de Conners (Conners, 1969, Goyette et al. 1978 cit in Fonseca et al., 1995). A sua construção assenta no pressuposto de que os problemas de comportamento que se manifestam na escola e em casa não são necessariamente os mesmos (Fonseca et al., 1995).

O sistema de resposta consiste numa escala de três pontos à frente de cada item, devendo o professor colocar um círculo à volta de 0 se o respectivo comportamento *não for verdadeiro*, à volta do 1 se for *às vezes verdadeiro* e à volta do 2 se for *quase sempre verdadeiro*. Esta avaliação refere-se aos últimos dois meses de vivência com a criança (Fonseca et al., 1995).

Com base nesta escala pode elaborar-se um perfil indicativo da distribuição dos problemas de cada aluno nas diferentes áreas. Segundo o seu autor elas constituiriam a base empírica para a identificação de síndromas a partir das quais se constrói uma taxonomia das perturbações de índole psiquiátrica ou psicológica da criança e adolescente.

As boas qualidades psicométricas da versão americana (fidelidade e validade) encontram-se documentadas nas duas versões sucessivas do Manual (Edelbrock e Achenbach, 1984; Achenbach, 1991b cit *in* Fonseca et al., 1995). Os resultados obtidos na investigação de Fonseca et al. (1995) encontram-se de acordo com os dados dos estudos anteriores, mostrando que este inventário tem propriedades psicométricas satisfatórias. A escala apresentou índices de consistência interna (alfas de Cronbach) elevados, tanto no caso do inventário global, como em cada uma das escalas; as suas correlações com outros instrumentos de psicopatologia ou de dificuldades de aprendizagem escolar são geralmente significativas, o que sugere uma boa validade convergente; os efeitos das variáveis idade, sexo, nível escolar e nível sócio-económico seguem o sentido esperado. (Fonseca et al., 1995).

O TRF é então uma escala válida, que vai de encontro aos objetivos de estudo.

6.1.2 Escalas de Conners (Conners, 1997)

As Escalas de Conners – Versões Revistas (Revised Conners Rating Scales – CRS – R), na abreviatura portuguesa EC-R, “avaliam os problemas de comportamento, obtendo (e conjugando quando possível), respostas de professores, pais (ou outras pessoas responsáveis pela educação da criança) e adolescentes” (Rodrigues, 1997). Estas são a base do processo de avaliação multimodal da PHDA e, em conjunto com outros instrumentos de avaliação e outras fontes de informação, são feitas parte do processo de avaliação e diagnóstico em Saúde Mental Infantil e são apropriadas para avaliar indivíduos entre os 3 e os 17 anos (Rodrigues, 1997).

As EC-R dividem-se em Escalas para Professores, Escala para Pais e Escala para Adolescentes. Estas foram desenvolvidas ao longo de 30 anos de investigação no domínio da Psicopatologia da Infância e Adolescência e no âmbito específico dos problemas de comportamento. As três escalas apresentam-se sob duas versões: Forma Completa e Forma Reduzida (Rodrigues, 1997).

As primeiras Escalas para Pais e Professores foram desenvolvidas na Clínica Harriet Lane do Hospital de John Hopkins nos anos 60, com o objetivo de permitir uma listagem de problemas de comportamento que permitisse aos pais e professores de crianças em idade escolar avaliar os problemas existentes. A utilização destas revelou-se muito útil no controlo dos efeitos da medicação e da psicoterapia. Estes estudos foram desenvolvidos, inicialmente, pelo Professor Eisenberg com doentes externos da clínica psiquiátrica (Conners, 1997, p.83 cit *in* Rodrigues, 1977). Segundo a autora, “a constituição factorial da escala tornada evidente com a progressão da investigação permitiu a organização dos problemas da psicopatologia por categorias, atualmente descritas e consignadas no Manual Estatístico de Diagnóstico.

Inicialmente surgiu uma versão para os Pais desenvolvida como uma lista de verificação abrangente que permita recolher respostas e informações por parte dos pais, sobre os problemas dos filhos referenciando as crianças de risco psiquiátrico (Conners, 1970 cit *in* Conners e al. 1998b cit *in* Rodrigues, 1997). Já as escalas de Conners para Professores, tendo surgido mais tarde, têm sido utilizadas nestes últimos 30 anos como um instrumento de avaliação do comportamento das crianças na sala de aula.

6.1.2.3 Escalas de Conners, Versão para Professores – Forma Reduzida

Os primeiros estudos sobre as propriedades das Escalas de Conners para Professores basearam-se na garantia teste-reteste e na sua sensibilidade ao tratamento medicamentoso e comportamental com crianças com problemas de comportamento (Conner e Eisenberg 1963: Conners, Eisenberg e Barcai, 1967 cit *in* Conners et al. cit *in* Rodrigues, 1997). Com a escala original (Conners – 39 itens) surgiram formas reduzidas como a Conners – 28 itens (Goyette, Conners e Ulrich, 1978 cit *in* Rodrigues, 1997). Segundo Conners et al. (1998a cit *in* Rodrigues, 1997) as boas propriedades psicométricas das escalas para professores têm levado à sua constante utilização. Consequentemente, o Instituto Nacional de Saúde Mental (National Institute of Mental Health - NIMH) adotou estas escalas como parte do protocolo de avaliação inicial dos efeitos de tratamento medicamentoso em saúde mental.

As escalas de Conners – Versão Revista, foram baseadas nas anteriores Escalas de Conners e representam uma integração única de aspetos teóricos, experiência clínica e dados empíricos. Estas revelam, entre outros, uma amostra normativa alargada; sub-escalas multidimensionais que avaliam a PHDA e outras situações de comorbilidade: ligação direta ao DSM-IV; relevância clínica, índice de PHDA; aplicabilidade em contextos de intervenção; uma excelente fidelidade e validade.

A informação obtida destas escalas é considerada “imprescindível no processo de avaliação, diagnóstico e monitorização do tratamento” (Rodrigues, 1997) e a investigação tem também verificado que as escalas são sensíveis a alterações provocadas por tratamentos não farmacológicos (Abikoff e Gittelman, 1985; Horn Ialongo, Popovich e Peradotto, 1987: Kendall e Braswell, 1982, todos cit *in* Conner et al. 1998a, cit *in* Rodrigues, 1997)

A aplicação deste conjunto de escalas direcionado para os professores deveu-se à consciencialização de que o curto momento de intervenção dificultaria o processo de *transfer* de comportamentos para o ambiente familiar. Este facto, contando também com o comportamento ausente pelos quais estes pais são caracterizados, que dificultaria e, possivelmente, enviesaria os resultados, levou à opção de distribuir somente as escalas direcionadas para os professores.

7. Registo dos Dados

7.1 Grelha de Observação

Além dos conjuntos de escalas distribuídos pelos professores, foram preenchidas grelhas de observação, cuja descrição dos comportamentos se encontra no Anexo 7. Nestas constavam os comportamentos mais esperados das crianças com comportamento disruptivo segundo a prática observada em estágio de Observação Participada, na aplicação deste programa na Escola Sylvia Phillips (Curso de Reabilitação Psicomotora, Estágio de Observação Participada na disciplina de Psicomotricidade III), bem como os comportamentos referidos por Kirk & Gallagher (2000), previamente mencionados. As grelhas de observação foram preenchidas sempre no momento que se seguia às sessões.

Constou no projeto de estudo a filmagem das sessões, mas esta não foi autorizada pelo agrupamento escolar.

7.2 Estatísticos

Os dados estatísticos foram recolhidos das escalas de avaliação tendo sido tratados com o programa SPSS 19.0.0 (2010)

8. Limitações do Estudo

Devido a atrasos nas autorizações, tanto para o estudo como dos pais para a participação das crianças, o tempo de estimulação foi influenciado (12 sessões, uma vez por semana), pelo que os resultados poderão não ter a mesma significância estatística que teriam se o período de intervenção tivesse sido mais longo.

Por razões logísticas e metodológicas, não houve a oportunidade de criar um grupo cuja intervenção fosse duas vezes por semana, de forma a comparar os resultados de diferentes intensidades.

O ginásio estava preparado para as aulas de Educação Física que os alunos têm nas Actividades Extra-Curriculares, pelo que as dimensões dos espaços de intervenção, bem como a disposição do material não eram as mais indicadas.

IV. RESULTADOS

1. Análise Descritiva – Escala Teacher's Report Form e Escala de Hiperatividade e Déficit de Atenção de Conners

A caracterização do comportamento dos grupos nas fases pré e pós foi levada a cabo com uma análise descritiva dos resultados que se encontram, de seguida, apresentados utilizando estatísticas descritivas que analisaram as frequências de respostas positivas versus as frequências de respostas negativas.

A estatística descritiva dos resultados obtidos nos vários itens das escalas, nos momentos Pré e Pós intervenção, para as crianças do **Grupo 1 – Grupo com intervenção ReAgir** - são resumidamente apresentados na **Tabela 5**. Foram consideradas todas as variáveis mas optou-se por apresentar somente as respostas positivas mais frequentes.

Para uma análise direcionada para os objetivos de estudo as variáveis foram recodificadas. No caso da TRF os pontos “Às vezes verdadeira” e “Muitas vezes verdadeira” foram somados resultando numa só variável, havendo assim duas variáveis consideradas: “Não verdadeira” e “Às vezes e Muito Verdadeira” (sendo a última a recodificada). No caso da Escala de Conners os pontos “Nunca” e “Um Pouco” foram somados bem como os pontos “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”, resultando também em duas variáveis recodificadas.

Tabela 5. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala TRF para o Grupo Reagir (G1/n=6)

TRF	<i>10. Não é capaz de se manter sentado, é irrequieto ou hiperactivo</i>	<i>16. É cruel, violento (a), ou mesquinho(a) para com os outros</i>	<i>24. Perturba os colegas</i>	<i>37. Mete-se em muitas bulhas</i>	<i>53. Fala sem ser na sua vez</i>	<i>67. Perturba a disciplina na aula</i>
Respostas Verdadeiras (Fase Pré*)	5	5	5	5	5	5
Respostas Verdadeiras (Fase Pós*)	3	3	3	3	3	3

TRF (continuação)	<i>74. Gosta de se exhibir ou fazer palhaçadas</i>	<i>88. Amua facilmente</i>	<i>93. Fala demasiado</i>	<i>94. Arrelia muito os outros</i>	<i>98. Chega atrasado à escola ou à aula</i>
Respostas Verdadeiras (Fase Pré*)	5	5	5	5	5
Respostas Verdadeiras (Fase Pós*)	3	5	4	5	3

* **Momento de aplicação das escalas: Pré-Intervenção e Pós-Intervenção**

Nesta tabela observam-se as comparações entre os resultados pré e pós nas escalas TRF. Como se pode verificar na **Tabela 5** este grupo apresentou os valores máximos de somatório de 5 (ou seja 5 em cada 6 assinalaram a questão como verdadeira/frequente) na fase Pré e 5, 4 e 3 na fase Pós nas variáveis correspondentes aos itens da escala TRF referidos na tabela, tendo diminuído a frequência destes comportamentos.

Tabela 6. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala Conners para o Grupo Reagir (G1/n=6)

Conners	<i>10.Vingativo ou maldoso</i>	<i>20.Tem um temperamento explosivo e imprevisível</i>
Frequentemente e Muito Frequentemente (Fase Pré*)	4	4
Frequentemente e Muito Frequentemente (Fase Pós*)	2	3

* **Momento de aplicação das escalas: Pré-Intervenção e Pós-Intervenção**

Na **Tabela 6** verifica-se também que este grupo apresentou os valores máximos de somatório de 4 (ou seja 4 em cada 6 assinalaram a questão como verdadeira/frequente) e 2 e 3 na fase Pós nas variáveis correspondentes aos itens da escala Conners referidos na tabela, tendo igualmente diminuído a frequência de comportamentos.

O mesmo método de análise aconteceu para o Grupo Outra. Selecionaram-se as respostas mais significativas, ou seja, as que obtiveram mais respostas positivas do Grupo Reagir, de forma a corresponder aos objetivos do estudo.

Tabela 7. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala TRF para o Grupo Outra (G2/n=5)

TRF	<i>10. Não é capaz de se manter sentado, é irrequieto ou hiperativo</i>	<i>16. É cruel, violento (a), ou mesquinho(a) para com os outros</i>	<i>24. Perturba os colegas</i>	<i>37. Mete-se em muitas bulhas</i>	<i>53. Fala sem ser na sua vez</i>	<i>67. Perturba a disciplina na aula</i>
Respostas Verdadeiras (Fase Pré*)	4	2	4	4	3	4
Respostas Verdadeiras (Fase Pós*)	4	2	4	3	4	4

TRF (continuação)	<i>74. Gosta de se exhibir ou fazer palhaçadas</i>	<i>88. Amua facilmente</i>	<i>93. Fala demasiado</i>	<i>94. Arrelia muito os outros</i>	<i>98. Chega atrasado à escola ou à aula</i>
Respostas Verdadeiras (Fase Pré*)	4	2	4	4	1
Respostas Verdadeiras (Fase Pós*)	4	2	4	2	1

* **Momento de aplicação das escalas: Pré-Intervenção e Pós-Intervenção**

Como se pode verificar na **Tabela 7** este grupo apresentou os valores máximos de somatório de 4, 3, 2 e 1 (ou seja 4/3/2/1 em cada 5 assinalaram a questão como verdadeira/frequente) na fase Pré e 4, 3, 2 e 1 na fase Pós nas variáveis correspondentes aos itens da escala TRF referidos na tabela.

Tabela 8. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala Connors para o Grupo Outra (G2/n=5)

Connors	<i>10.Vingativo ou maldoso</i>	<i>20.Tem um temperamento explosivo e imprevisível</i>
Frequentemente e Muito Frequentemente (Fase Pré*)	1	1
Frequentemente e Muito Frequentemente (Fase Pós*)	1	1

*** Momento de aplicação das escalas: Pré-Intervenção e Pós-Intervenção**

Na **Tabela 8** verifica-se que este grupo apresentou os valores máximos de somatório de 1 (ou seja 1 em cada 5 assinalaram a questão como verdadeira/frequente) na fase Pré e 1 na fase Pós nas variáveis correspondentes aos itens da escala Connors referidos na tabela.

Em relação ao grupo 3, realizou-se a mesma análise estatística que no grupo 2:

Tabela 9. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala TRF para o Grupo de Controlo (G3/n=6)

TRF	<i>10. Não é capaz de se manter sentado, é irrequieto ou hiperativo</i>	<i>16. É cruel, violento (a), ou mesquinho(a) para com os outros</i>	<i>24. Perturba os colegas</i>	<i>37. Mete-se em muitas bulhas</i>	<i>53. Fala sem ser na sua vez</i>	<i>67. Perturba a disciplina na aula</i>
Respostas Verdadeiras Pré	3	2	3	2	4	1
Respostas Verdadeiras Pós	2	1	4	2	3	0

TRF (continuação)	<i>74. Gosta de se exhibir ou fazer palhaçadas</i>	<i>88. Amua facilmente</i>	<i>93. Fala demasiado</i>	<i>94. Arreliar muito os outros</i>	<i>98. Chega atrasado à escola ou à aula</i>
Respostas Verdadeiras Pré	2	2	2	4	2
Respostas Verdadeiras Pós	4	2	3	3	3

* **Momento de aplicação das escalas: Pré-Intervenção e Pós-Intervenção**

Como se pode verificar na **Tabela 9** este grupo apresentou os valores máximos de somatório de 4, 3, 2 e 1 (ou seja 4/3/2/1 em cada 6 assinalaram a questão como verdadeira/frequente) na fase Pré e 4, 3, 2, 1 e 0 na fase Pós nas variáveis correspondentes aos itens da escala TRF referidos na tabela.

Tabela 10. Análise descritiva dos itens mais significativos da escala Connors para o Grupo de Controlo (G3/n=6)

Connors	<i>10.Vingativo ou maldoso</i>	<i>20.Tem um temperamento explosivo e imprevisível</i>
Frequentemente e Muito Frequentemente (Fase Pré*)	0	1
Frequentemente e Muito Frequentemente (Fase Pós*)	1	2

*** Momento de aplicação das escalas: Pré-Intervenção e Pós-Intervenção**

Na **Tabela 10** verifica-se também que este grupo apresentou os valores máximos de somatório de 0 e 1 (ou seja 0/1 em cada 5 assinalaram a questão como verdadeira/frequente) na fase Pré e 1 e 2 na fase Pós nas variáveis correspondentes aos itens da escala Connors referidos na tabela.

Assim, realizando um resumo global, após esta análise é observável que praticamente todos os valores mais elevados pertencem à sub-escala Agressividade, exceto nas perguntas 67 e 98, que são itens globais, não pertencentes a nenhuma escala (67. *Perturba a disciplina na aula*; 98. *Chega atrasado à escola ou à aula*). É, deste modo, uma amostra homogénea no seu comportamento.

Realizando uma subtração entre os valores pré e pós e seguidamente um somatório dos valores resultantes, os grupos obtiveram os seguintes resultados:

Grupo Reagir: TRF – 22; Connors – 3 -> Pontuação: 25

Grupo Outra: TRF – 2; Connors – 0 -> Pontuação - 2

Grupo de Controlo: TRF – 0; Connors – -2 -> Pontuação - -2

É possível então concluir que o **Grupo Reagir** obteve menos respostas “Verdadeira” e “Frequente”, tendo obtido uma pontuação final de 22 (sendo 150 o valor máximo que se poderia obter). O **Grupo Outra** obteve uma pontuação final de -2 (em 150), pelo que se conclui que na fase pós obteve mais respostas “Verdadeira” e “Frequente”. Por fim o **Grupo de Controlo**, obteve também uma pontuação final de -2 (em 150), pelo que se conclui que houve mais respostas “Verdadeira” e “Frequente” na fase pós.

2. Análise Exploratória – Escala Teacher’s Report Form e Escala de Hiperatividade e Défice de Atenção de Conners

Sendo os dados de natureza qualitativa e as amostras de dimensão reduzida, optou-se pela utilização de testes não-paramétricos na análise de dados. Mesmo assim, considerou-se necessária a aplicação dos testes de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, que revelaram o esperado, embora algumas variáveis tenham apresentado distribuição normal, provavelmente devido à dimensão reduzida de respostas, não foram consideradas. Os itens considerados apresentam distribuição simétrica pelo que se podem aplicar os testes Kruskal Wallis para grupos independentes e Wilcoxon para grupo emparelhados (Pestana & Gageiro, 2008).

2.1 Diferença inicial entre grupos (Fase Pré e Pós)

Com o fim de verificar se existem diferenças entre os diferentes grupos amostrais (**Grupo Reagir, Grupo Outra Intervenção e Grupo de Controlo**), aplicou-se antes das intervenções a técnica não paramétrica de Kruskal-Wallis. Como se pode verificar na **Tabela 7**, no momento Pré-Teste existiam diferenças significativas ao nível das variáveis “Recusa-se a obedecer”, “Refila com professores e funcionários”, “Não consegue concentrar-se, é incapaz de estar atento muito tempo”, “Está sempre a exigir atenção”, “Perturba a disciplina na aula”, “É desatento, distrai-se facilmente”, “Mexe os pés e as mãos e está irrequieto no seu lugar”, “Corre em volta do espaço ou trepa de forma excessiva”; e no momento Pós-Teste “Agride fisicamente as pessoas”, “Perturba a disciplina na aula”, “Tem birras exalta-se facilmente”, “Tem um temperamento explosivo e imprevisível”, “Excitável e impulsivo” e “Inquieto sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço”.

Tabela 11. Resultados do teste Kruskal-Wallis no momento Pré-Teste e Pós Teste

Pré*	6. Recusa-se a obedecer, refila com professores e funcionários	8. Não consegue concentrar-se, é incapaz de estar atento muito tempo	19. Está sempre a exigir atenção	67. Perturba a disciplina na aula	78. É desatento, distrai-se facilmente	12. Mexe os pés e as mãos e está irrequieto no seu lugar	21. Corre em volta do espaço ou trepa de forma excessiva
H	9,134	7,646	5,941	6,368	6,757	6,142	5,929
P	0,010	0,022	0,051	0,041	0,034	0,046	0,052

Pós*	57. Agrida fisicamente as pessoas	67. Perturba a disciplina na aula	95. Tem birras exalta-se facilmente	20. Tem um temperamento explosivo e imprevisível	27. Excitável e impulsive	28. Inquieto, sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço
H	8,905	6,359	9,213	6,572	7,234	6,042
p	0,012	0,042	0,010	0,037	0,027	0,049

*momentos de intervenção

Verificaram-se onde se encontram as diferenças em cada variável, através das médias dos Ranks.

Tabela 12. Resultados das Médias dos Ranks - Kruskal-Wallis no momento Pós-Teste

Pré**	6.Recusa-se a obedecer, refila com professores e funcionários	8.Não consegue concentrar-se, é incapaz de estar atento muito tempo	19.Está sempre a exigir atenção	67.Perturba a disciplina na aula	78.É desatento, distrai-se facilmente	12.Mexe os pés e as mãos e está irrequieto no seu lugar	21.Corre em volta do espaço ou trepa de forma excessiva
ReAgir	13,50	6,90	8,50	11,08	6,67	6,92	8,42
Outra	5,40	13,00	8,50	11,20	13,00	13,50	13,10
Controlo	7,50	6,08	9,92	5,08	8,00	7,33	6,17

Pós**	57.Agride fisicamente as pessoas	67.Perturba a disciplina na aula*	95.Tem birras exalta-se facilmente	20.Tem um temperamento explosivo e imprevisível	27.Excitável e impulsivo	28.Inquieto, sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço
ReAgir	12,67	9,92	13,17	10,92	12,92	9,17
Outra	7,00	12,10	6,00	8,10	7,00	12,40
Controlo	7,00	5,50	7,33	7,83	6,75	6,00

*variáveis em comum com teste Kruskal-Wallis na fase Pré-Teste; **momentos de intervenção

Os valores superiores de cada variável entre cada grupo estão assinalados a negrito. Assim, pode concluir-se que o Grupo Outra tem tendencialmente valores de média dos Ranks superiores na fase Pré, e o Grupo REagir na fase pós. Na variável em comum “Perturba a disciplina na aula”, é observável uma diminuição de médias dos ranks no Grupo REagir e um aumento nos outros dois grupos.

2.1 Diferença Pré e Pós Teste

Foi aplicado o teste de Wilcoxon com o fim de testar se existiam diferenças significativas entre os momentos pré-pós nos três grupos.

Grupo Reagir: Não existem diferenças significativas antes e depois da intervenção, visto todos os valores de *pvalue* serem superiores a 0,05.

Grupo Outra: Existem diferenças significativas na variável “Tem dificuldade em esperar a sua vez”. ($Z = -2,121$; $p = 0,063/2 = 0,0315$). O valor dos ranks negativos é de 5 em 5, pelo que se verifica assim um aumento de frequência deste comportamento em 100%.

Grupo de Controle: Existem diferenças significativas na variável “Mexe pés e mãos e está irrequieto no seu lugar” ($Z = -2,236$; $p = 0,063/2 = 0,0315$). O valor de média dos *ranks* é 3. Existem também diferenças significativas no item “Não segue instruções que lhe foram dadas e não termina o trabalho escolar” ($Z = -2,236$; $p = 0,063/2 = 0,0315$). O valor dos *ranks* negativos é de 5 em 6 pelo que 83% das crianças na fase pós-teste aumentaram a frequência destes comportamentos.

3. Análise Descritiva Sub-Escalas

Para uma análise mais completa, além da análise de frequências realizou-se também uma análise descritiva por sub-escalas. Assim verificaram-se, sub-escala a sub-escala, os resultados pré e pós para cada grupo, de seguida fez-se a diferença entre cada valor pré-pós e somaram-se os valores no final, dando um valor final, denominado por valor de somatório. Os valores potenciais máximos encontram-se nas tabelas, entre parêntesis, juntos das respectivas sub-escalas.

3.1 Grupo REagir

3.1.1 Valores nas Sub-Escalas da Escala TRF

Tabela 13. Valores nas sub-escalas da escala TRF para o Grupo REagir (n=6)

	Agressividade (72*)	Prob. Atenção/Dificuldades de Aprendizagem (34*)	Isolamento Social (30*)	Obsessivo (14*)	Problemas Sociais (20*)	Comp. Estranhos (20*)	Ansiedade (18*)
Pré	52	18	7	6	7	8	5
Pós	59	22	10	3	6	11	6
Diferença	-7	-4	-3	3	1	-3	-1

* Valores máximos das sub-escalas

Observa-se na **Tabela 13** que o grupo REagir obteve nesta escala uma maioria de valores negativos nos resultados da diferença.

3.1.2 Valores nas Sub-Escalas de Conners

Tabela 14. Valores nas sub-escalas da escala de Conners para o Grupo REagir (n=6)

	Comportamentos de Oposição(15*)	Problemas Cognitivos/Desatenção (15*)	Excesso de Actividade Motora (21*)	Índice de Défice de Atenção e Hiperactividade (36*)
Pré	13	11	19	31
Pós	14	10	19	36
Diferença	-1	1	0	-5

* Valores máximos das sub-escalas

No caso das sub-escalas de Conners, o Grupo REagir teve dois valores positivos, nas sub-escalas Problemas Cognitivos/Desatenção e Excesso de Actividade Motora, e dois negativos nas sub-escalas Comportamentos de Oposição e Índice de Défice de Atenção e Hiperactividade. O valor de somatório da diferença neste grupo foi -19. Representando um aumento dos comportamentos negativos por sub-escala.

3.2 Grupo Outra

3.2.1 Valores nas Sub-Escalas da Escala TRF

Tabela 15. Valores nas sub-escalas da escala TRF para o Grupo Outra (n=5)

	Agressividade (72)	Prob. Atenção/Dificuldades de Aprendizagem (34)	Isolamento Social (30)	Obsessivo (14)	Problemas Sociais (20)	Comp. Estranhos (20)	Ansiedade (18)
Pré	33	25	14	7	5	7	5
Pós	31	27	10	4	4	10	6
Diferença	2	-2	4	3	1	-3	-1

O grupo Outra obteve nesta escala uma maioria de valores positivos nos resultados da diferença.

3.2.2 Valores nas Sub-Escalas de Conners

Tabela 16. Valores nas sub-escalas da escala de Conners para o Grupo Outra (n=5)

	Comportamentos de Oposição (15)	Problemas Cognitivos/Desatenção (15)	Excesso de Atividade Motora (21)	Índice de Déficit de Atenção e Hiperatividade (36)
Pré	8	14	17	34
Pós	6	12	12	29
Diferença	2	2	5	5

Nas sub-escalas de Conners o grupo Outro teve valores positivos. O valor de somatório da diferença para este grupo foi de 18, representando uma diminuição dos comportamentos negativos por sub-escala.

3.3 Grupo de Controlo

3.3.1 Valores nas Sub-Escalas da Escala TRF

Tabela 17. Valores nas sub-escalas da escala TRF para o Grupo de Controlo (n=6)

	Agressividade (72)	Prob. Atenção/Dificuldades de Aprendizagem (34)	Isolamento Social (30)	Obsessivo (14)	Problemas Sociais (20)	Comp. Estranhos (20)	Ansiedade (18)
Pré	24	22	11	3	9	6	9
Pós	20	17	12	4	7	5	4
Diferença	4	5	-1	-1	2	-1	5

No Grupo de Controlo, os resultados revelaram-se maioritariamente positivos para as sub-escalas da TRF.

3.3.2 Valores nas Sub-Escalas de Conners

Tabela 18. Valores nas sub-escalas da escala de Conners para o Grupo de Controlo (n=6)

	Comportamentos de Oposição (15)	Problemas Cognitivos/Desatenção (15)	Excesso de Atividade Motora (21)	Índice de Défice de Atenção e Hiperatividade (36)
Pré	6	11	12	25
Pós	8	13	6	15
Diferença	-2	-2	6	10

Neste caso, as sub-escalas Excesso de Atividade Motora e Índice de Défice de Atenção e Hiperatividade obtiveram valores positivos e as sub-escalas Comportamentos de Oposição e Problemas Cognitivos/Desatenção, valores negativos. O somatório da diferença obteve o valor de 25, representando uma diminuição dos comportamentos negativos.

4. Análise Exploratória das Sub-Escalas

4.1. Diferenças entre grupos

4.1.1 Sub-escalas TRF

Tabela 19. Resultados do teste Kruskal Wallis - estatística de teste - na fase pós

	Valor na Sub-escala Problemas de Atenção /Dif. de Aprend. - TRF - Post	Valor na Sub-escala Agressividade - TRF – post	Valor na Sub-escala Isolamento Social - TRF – post	Valor na Sub-escala Obsessivo - TRF – post	Valor na Sub-escala Problemas Sociais TRF post	Valor na sub-escala comportamentos estranhos TRF post	Valor na sub-escala ansiedade TRF post
Chi-Square	2,408	1,699	1,525	,879	2,063	,952	,977
Exact Sig.	,123	,203	,223	,318	,151	,321	,313

Na fase pré todos os valores de *p-value* revelaram-se inferiores a 0,05 (tabela no anexo 8, pelo que se rejeita a hipótese nula, verificando-se que existem diferenças significativas entre grupos em todas as sub-escalas. Já na fase pós, como se observa na **Tabela 19**, todos os valores de *p-value* foram superiores 0,05 pelo que se conclui que, no momento pós-teste, não se verificaram diferenças significativas.

Tabela 20. Resultados do teste Kruskal Wallis no momento Pré e Pós Teste para sub-escalas da TRF

	Grupo de estudo	N	Mean Rank	Mean Rank
			Pré	Pós
Valor na Sub-escala	REagir	6	6,42	8,17
Problemas de	Outro	5	12,80	11,90
Atenção/Dificuldades de				
Aprendizagem – TRF	Controlo	6	8,42	7,42
	Total	17		
Valor na Sub-escala	REagir	6	11,33	6,91
Agressividade – TRF	Outra	5	9,60	10,7
	Controlo	6	6,17	9,66
	Total	17		
Valor na Sub-escala	REagir	6	8,42	10,75
Isolamento Social – TRF	Outra	4	7,75	7
	Controlo	6	9,08	8,91
	Total	16		
Valor na Sub-escala	REagir	6	10,67	7,3
Obsessivo – TRF	Outra	5	8,50	8,1
	Controlo	6	7,75	9,83
	Total	17		
Valor na Sub-escala	REagir	6	8,75	9,66
Problemas Sociais – TRF	Outra	4	8,88	6,4
	Controlo	6	8,00	10,5
	Total	16		
Valor na sub-escala	REagir	6	8,75	7,8
comportamentos estranhos	Outra	5	11,10	10,2
TRF	Controlo	6	7,50	7,66
	Total	17		
Valor na sub-escala	REagir	6	8,92	7,83
ansiedade TRF	Outra	4	8,63	10,2
	Controlo	6	8,00	7,6
	Total	16		

Observa-se deste modo, heterogeneidade nos grupos, em todas as sub-escalas na fase pré e homogeneidade na fase pós. Em 7 sub-escalas o grupo REagir diminuiu os seus comportamentos em 4; o grupo Outra em 5; e o Grupo de Controlo em 1.

4.2.2 Sub-escalas de Conners

Com a aplicação da estatística de teste Kruskal Wallis, verificou-se heterogeneidade na fase-pré entre os 3 grupos em ambas as escalas (anexo 8). Já ao nível das sub-escalas de Conners, na fase pós, houve diferenças significativas na escala Comportamentos de Oposição ($H= 3,929$; $p=0,42$), como se pode verificar na **Tabela 22**.

Tabela 21. Resultados do teste Kruskal Wallis no momento Pós-Teste para sub-escalas de Conners

	Valor na Sub-escala Problemas Cognitivos/Desatenção - Conners-Post	Valor na sub-escala comportamentos de oposição Conners post	Valor na sub-escala excesso de actividade motora Conners post	Valor na sub-escala PHDA Conners post
Chi-Square	1,686	3,929	3,335	1,934
Exact Sig.	,199	,042	,060	,168

Assim, deverão ser analisadas as diferenças significativas entre os grupos em ambas as fases.

Tabela 22. Resultados do teste Kruskal Wallis no momento Pré-Teste e Pós-Teste para sub-escalas de Conners

	Grupo de estudo	N	Mean Rank Pré	Mean Rank Pós
Valor na Sub-escala Problemas Cognitivos/Desatenção – Conners	ReAgir	6	5,67	10.91
	Outra	5	11,10	8.9
	Controlo	6	10,58	7.166
	Total	17		
Valor na sub-escala comportamentos de oposição Conners	ReAgir	6	13,00	7.08
	Outra	5	7,20	7.4
	Controlo	6	6,50	12.25
	Total	17		
Valor na sub-escala excesso de actividade motora Conners	ReAgir	6	10,42	6
	Outra	5	11,40	10.5
	Controlo	6	5,58	10.8
	Total	17		
Valor na sub-escala PHDA Conners	ReAgir	6	7,67	7.16
	Outra	5	13,80	11.4
	Controlo	6	6,33	8.83
	Total	17		

Na fase pós, verificou-se que o Grupo REagir obteve valores de Média de Ranks de 12,25, o Grupo Outra obteve 7,40 e o Grupo de Controlo 7,08. Sendo esta, como se pode confirmar na **Tabela 22**, uma diferença significativa. Em 4 sub-escalas, o Grupo REagir diminuiu os valores de média dos ranks em 3; o Grupo Outra em 2; e o Grupo de Controlo em 1.

4.1 Diferença Pré e Pós Teste nas Sub-Escalas

Além do teste Kruskal Wallis, aplicou-se também o teste de Wilcoxon, com o fim de verificar se houveram diferenças significativas intra-grupo nos momentos pré e pós.

Relativamente ao grupo REagir, não se observaram diferenças significativas visto o valor de *pvalue* não ser em caso algum inferior a 0,05.

O mesmo se verifica para o Grupo Outra.

Já no caso do Grupo de Controlo houveram diferenças significativas na sub-escala Índice de Hiperatividade e Défice de Atenção ($H = -2,214$; $p = 0,031$). Os *ranks* negativos tiveram um valor de 4 em 6, pelo que 66% das crianças sofreram um aumento da frequência dos comportamentos.

5. Resultados - Grelhas de Observação

Além da análise estatística aos resultados das escalas preenchidas pelos professores realizou-se também uma avaliação pessoal, através do preenchimento de grelhas de observação. Deste modo, a cada sessão correspondeu uma grelha de observação. Os pontos das grelhas foram escolhidos, como referido anteriormente, com base nas definições de problemas de comportamento de Kirk & Gallagher (2000) e também com base na experiência no estágio de Observação Participada, previamente mencionado.

Destas grelhas de observação, resultaram gráficos, tanto para o Grupo REagir como para o Grupo Outra, que serão abaixo apresentados. As grelhas de observação foram preenchidas nos momentos a seguir às sessões, com base na observação por si só, pelo que foi realizado um registo de frequências, categorizado; e sucessivo, visto não ter sido autorizada a filmagem das sessões.

5.1 Gráficos de Observação

5.1.1 Grupo REagir

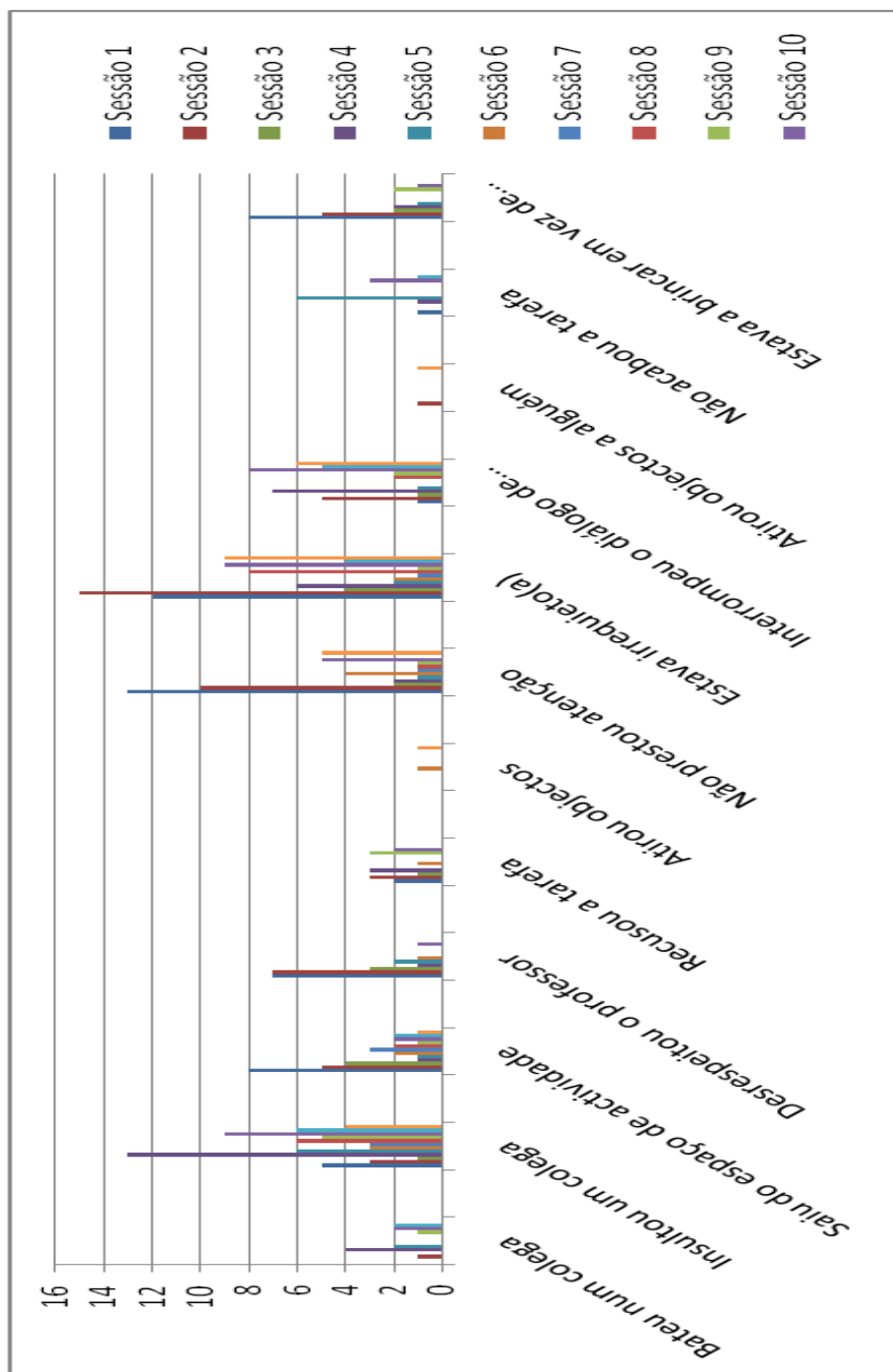


Ilustração 2. Gráfico de Observação das Sessões.

Y = número de comportamentos por sessão; X = tipo de comportamento

Os comportamentos mais repetidos foram “Insultou um colega”, “Saiu do espaço de atividade”, “Não prestou atenção” e “Estava irrequieto”.

5.1.2 Gráficos de Observação – Grupo Outra

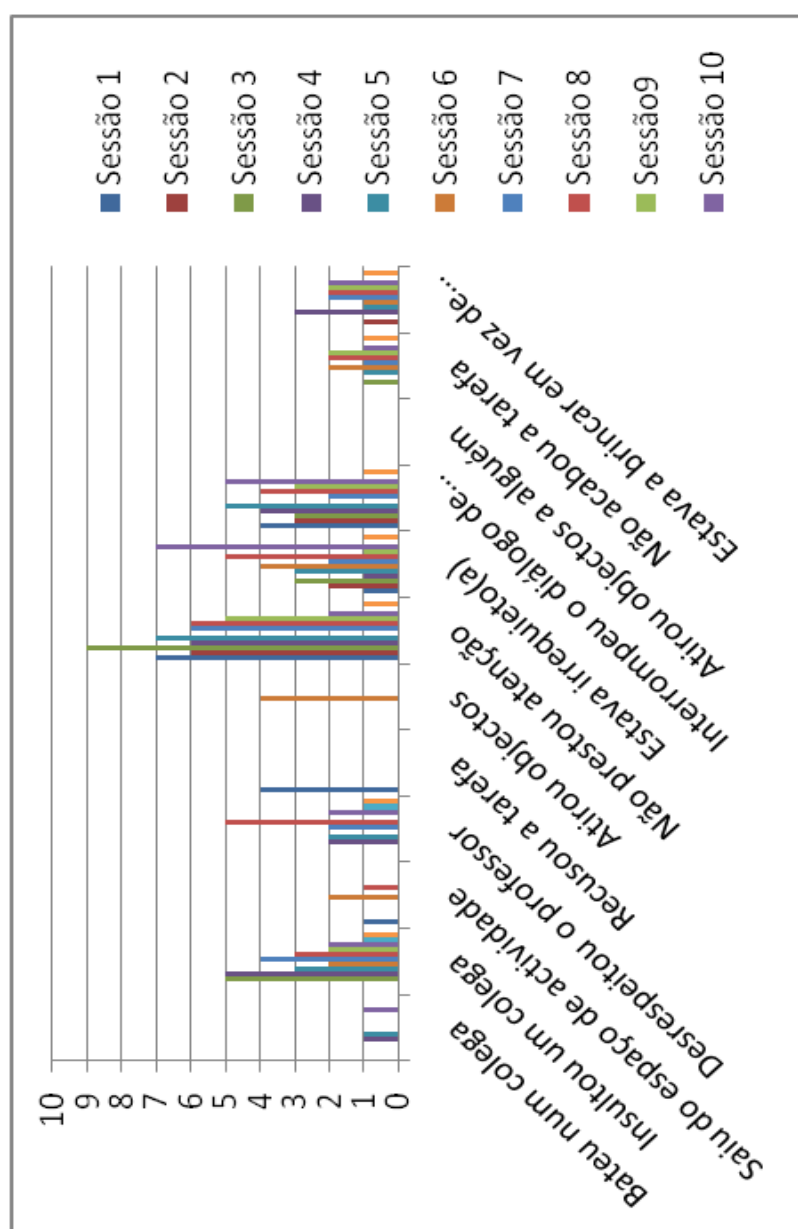


Ilustração 3. Gráfico de Observação das Sessões

Y = número de comportamentos por sessão; X = tipo de comportamento

Os comportamentos mais observados nas sessões foram “Insultou um colega”, “Não prestou atenção”, “Estava irrequieto”, “Interrompeu o diálogo de alguém”.

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como referido anteriormente, a avaliação teve duas vertentes, sendo uma a perspectiva dos professores (em contexto de sala de aula) através das escalas no momento antes da intervenção e no momento depois. As escalas avaliaram maioritariamente os comportamentos desviantes ao nível da agressividade, isolamento social, oposição, défices cognitivos e défices de atenção. Já a outra vertente baseou-se na utilização de grelhas de observação, as quais foram preenchidas ao longo dos momentos de intervenção, sendo esta uma perspectiva relacionada com as sessões especificamente, ao contrário das escalas de avaliação preenchidas pelos professores, que se referiram ao contexto de aula.

O Grupo REagir diminuiu a frequência de comportamentos negativos nos itens cujos valores se revelaram mais elevados. Tal não se observou no caso do Grupo Outra e do Grupo de Controlo. Através dos valores de somatório observa-se que, em 150 o Grupo REagir teve 25 enquanto os outros grupos tiveram -2. Assim, observa-se uma mudança positiva, mesmo que pouco significativa, o que leva a crer que, na perspectiva dos professores, houve uma diminuição de comportamentos indesejados nas crianças do Grupo REagir e um aumento destes nos restantes dois grupos. Este facto vai de encontro à ideia de que uma intervenção psicomotora em contexto escolar pode promover as condições que permitem à criança desocultar obstáculos e fatores conflituais que dificultam o desenvolvimento saudável da individualidade da criança (Antunes, 2005).

Comparando a fase pré e pós, houve diferenças significativas no Grupo Outra e de controlo, tendo acontecido um aumento de comportamentos negativos. Não houve diferenças significativas no grupo REagir, o que leva a concluir que a intervenção com o programa REagir possa ter tido um efeito apaziguador dos comportamentos indesejados. O facto de não se denotarem diferenças significativas positivas pode estar relacionado com os factores necessários para um *transfer* de aprendizagem. Como afirmam Godinho, Barreiros, Melo & Mendes (2002) o *transfer* de aprendizagem está relacionado com pontos como a repetição da prática e a prática em contexto natural, pelo que os resultados foram influenciados por este fator. É possível que este não tenha sucedido nos momentos de aulas de forma notória.

Na análise de frequências das subescalas, o Grupo REagir aumentou os comportamentos negativos ao contrário do Grupo Outra e de Controlo. O que não vai de encontro ao esperado na medida em que segundo Fonseca e Martins (2001), “a intervenção psicomotora é indicada para as pessoas que podem evoluir melhor através do agir, da experimentação e do investimento corporal, em casos onde é necessário reencontrar a possibilidade de comunicar e de organizar o pensamento, privilegiando a experiência concreta ligada à interiorização da vivência corporal” (p.7). Comparando estes resultados com os resultados das grelhas de observação, observa-se que a um nível de frequências dos comportamentos mais repetidos, as crianças do grupo REagir revelaram uma tendência

descendente (diminuindo a frequência de comportamentos indesejados), pelo que se supõe que a diminuição de frequências não tenha sido observada pelos professores, por não ter acontecido *transfer* significativo de aprendizagem (Godinho, Barreiros, Melo & Mendes, 2002).

O facto de os resultados não terem sido notórios, pode estar também relacionado com o facto de os grupos serem heterogéneos no início do estudo. Este facto, num estudo quasi experimental pode influenciar os resultados, sendo mais difícil reconhecer-se uma tendência, ou uma homogeneidade na fase pós. Tal não teria sido possível no contexto em que nos encontrávamos visto as sinalizações terem sido em número baixo, o que não deu oportunidade de escolha.

Já na análise exploratória, aquando comparação entre grupos independentes, observou-se que o Grupo REagir diminuiu os seus valores de média de Ranks na maioria das escalas, tendo assim diminuído os comportamentos negativos, o mesmo aconteceu com o Grupo Outra. Pelo contrário, o Grupo de Controlo aumentou os comportamentos negativos na maioria das sub-escalas. Comparando estes valores com os valores das grelhas de observação observa-se que estes convergem. Em ambas as avaliações os grupos diminuíram a frequência de comportamentos negativos. Tais factos levam à suposição que a intervenção em contexto escolar, direccionada para o desenvolvimento das competências específicas pode ser um fator importante no desenvolvimento positivo da criança (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009; Rodrigues 2006).

Realizando uma comparação intra-grupos na fase pré e pós observou-se que o Grupo REagir e o Grupo Outra não revelaram diferenças significativas. Já o Grupo de Controlo revelou diferenças significativas tendo aumentado a frequência de comportamentos negativos em 66%. Neste caso reforça-se a ideia que uma estimulação constante, orientada para a diminuição de problemas de comportamentos poderá ter efeitos positivos no desenvolvimento da criança no contexto escolar (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Relativamente à grelha de Observação do Grupo REagir, os comportamentos mais repetidos foram “Insultou um colega”, “Saiu do espaço de atividade”, “Não prestou atenção” e “Estava irrequieto”. Dentro destes, os comportamentos “Insultou um colega e “Estava irrequieto” revelaram-se flutuantes, na medida em que ao longo das sessões foram aumentando e diminuindo a sua frequência. Já os comportamentos “Saiu do espaço de atividade” e “Não prestou atenção” foram diminuindo ao longo das sessões, pelo que se podem classificar de descendentes. Nos restantes comportamentos é observável na sua maioria uma tendência descendente, pelo que se pode afirmar que no espaço de intervenção, as crianças diminuíram os comportamentos indesejados, facto este que vai de encontro à visão da intervenção psicomotora como uma mais-valia que permite a cada criança uma evolução específica em áreas determinadas como prioritárias, como afirma Rodrigues et al. (2006). Os pontos descendentes estavam relacionados com a estruturação da sessão, definição de normas, consciencialização espacial e temporal, pelo que se

confirma a necessidade de uma estrutura na intervenção em Problemas de Comportamento (Rodrigues et al., 2006).

Na Grelha de Observação do Grupo Outra, os comportamentos mais observados nas sessões foram “Insultou um colega”, “Não prestou atenção”, “Estava irrequieto”, “Interrompeu o diálogo de alguém”. Destes, “Insultou um colega” e “Não prestou atenção” apresentaram uma tendência descendente. O comportamento “Estava irrequieto” teve um comportamento ascendente, visto ter aumentado a sua frequência ao longo das sessões e, por fim, o comportamento “Interrompeu o diálogo de alguém” teve um comportamento flutuante. Os restantes comportamentos revelaram-se flutuantes. Comparando com o Grupo REagir, conclui-se que o Programa REagir teve mais efeitos positivos que a intervenção com o Grupo Outra, sendo então possível confirmar a sua superior eficácia em relação à intervenção Outra. Confirma-se, então, a importância de uma intervenção em problemas de comportamento com bases tanto cognitivo-comportamentais como de competências sociais (Rodrigues et al., 2006).

O facto de os resultados não terem sido significativamente conclusivos pode dever-se ao momento em que a fase pós-teste ocorreu, o fim do ano lectivo. Como é do conhecimento geral, esta é uma fase de aumento de comportamentos indesejáveis por parte dos alunos, visto aproximarem-se as férias e alguns professores terem terminado a sua componente lectiva, principalmente as avaliações. Possivelmente daí o facto de alguns comportamentos indesejáveis terem inclusive aumentado na fase pós-teste.

O tempo de intervenção pode ter sido curto, visto terem acontecido 12 sessões em ambos os grupos e estas terem decorrido uma vez por semana. É possível, olhando os dados estatísticos, tanto de análise das escalas, como das grelhas de observação que um tempo mais prolongado de ambas as intervenções poderia ter surtido efeitos positivos significativos (Godinho, Barreiros, Melo & Mendes, 2002).

Houve uma dificuldade no encontro de referências bibliográficas de estudos na área da intervenção psicomotora em contexto escolar, pelo que não será possível a comparação entre estes resultados e os resultados de outros programas.

Para uma intervenção direccionada para a modificação comportamental é necessário um currículo especializado, uma formação específica e continuada, facto este que não se aplicou neste estudo (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Deste modo, os resultados podem ter sido influenciados pelo treino pouco especializado das técnicas. Além disto, pode também ter sido influenciador o facto da intervenção com o Grupo REagir ter sido realizado por uma técnica com pouca experiência no ramo, pelo que, se a técnica tivesse mais tempo de intervenção, os resultados poderiam ter sido mais notórios.

Assim, embora não sendo significativamente estatístico, os resultados vão, no geral, de encontro à literatura, mostrando que a intervenção psicomotora constitui uma vertente de desenvolvimento e adaptação positiva que pode complementar a educação, indo ao encontro das necessidades da criança (Fonseca & Martins, 2001; Rodrigues et al. 2006; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

V. CONCLUSÃO

Relativamente à primeira hipótese levantada “Existem diferenças significativas no comportamento das crianças após a aplicação do Programa? Se sim, quais?”, conclui-se então que não existem diferenças significativas, visto as diferenças expostas serem ou pouco significativas ou negarem esta hipótese. Como observado, as diferenças são de um modo geral positivas, mas numa escala insuficiente para concluir que sejam significativas.

O mesmo acontece para a segunda hipótese “Existem diferenças significativas na atenção das crianças após a aplicação do programa? Se sim, quais?”. Não é possível retirar dos resultados conclusões significativas possivelmente devido ao curto espaço de momento de intervenção, como referido anteriormente aconteceram 12 sessões, com a frequência de uma vez por semana.

Não é também possível refutar as hipóteses na medida em que o facto do momento pós-teste ter acontecido no final do ano lectivo, próximo do período de férias, momento este do ano lectivo em que as crianças revelam maiores problemas de comportamento e uma maior inquietude.

Comparando os resultados de ambas as grelhas de observação é possível concluir que, nos momentos de intervenção, o programa REagir surtiu mais efeitos positivos ao longo das sessões, tendo sido observada uma diminuição mais notória de comportamentos indesejados.

Não é possível afirmar, com estes resultados, que as hipóteses inicialmente colocadas sejam verdadeiras, na medida em que os resultados não se revelaram significativos, mesmo assim, de um modo geral, é notória a evolução das crianças do Grupo REagir e também do Grupo Outra, relativamente ao Grupo de Controlo, que ao longo das avaliações revelou um aumento quase constante dos comportamentos agressivos. Os grupos com intervenção, mesmo que de forma flutuante, demonstraram alterações na sua maioria positivas.

No decorrer deste estudo concluí que a intervenção psicomotora em contexto escolar é bem recebida pela Escola, sendo complementar na medida em que ao haver comunicação entre professores e técnicos, constrói-se um plano educativo pertinente e adequado às necessidades do aluno (Rodrigues, 2007). Apercebi-me também que a intervenção em si é vista pela criança como um momento de brincadeira/lazer, onde esta tem espaço para evoluir pelo jogo (Neto, 1997), pelo deste modo se aprimora um desenvolvimento e modificam-se comportamentos fazendo o que a criança mais gosta de fazer: brincar.

Deste estudo retiro também que uma intervenção num local tão familiar para a criança pode ter resultados positivos, na medida em que a criança se sente confiante para arriscar e, consequentemente evoluir. Além disso, o facto de as crianças terem tido as sessões com técnicas que conheciam bem surtiu certamente efeitos positivos no decorrer do estudo na medida em que não foi necessária uma fase de adaptação.

Sugere-se vivamente um maior desenvolvimento dos estudos nesta área - tendo sido esta uma lacuna na revisão bibliográfica - visto ter um potencial muito efetivo e favorecedor do desenvolvimento da criança e, consequentemente da sociedade como um todo.

Como conclusão final retenho que o estilo de intervenção em contexto escolar direcionado para os problemas de comportamento, em idades precoces, pode de facto fazer a diferença na adaptação e inclusão tanto escolar, como social. Poderá certamente influenciar a criança de forma positiva, aproximando-a das outras crianças mais adaptadas ao ambiente em questão. É um meio de aprendizagem e consciencialização das vivências e competências, sendo por isso um método de desenvolvimento positivo. É também uma forma de inclusão na medida em que ajuda a criança a compreender a regra, a adaptar-se a ambientes estruturados, e a agir de acordo. Através desta intervenção a criança sente-se também mais segura na relação com o outro e com os espaços onde se insere. A aprendizagem de competências sociais, incluindo a comunicação, ajuda a criança a compreender melhor o outro e a exprimir-se com maior efetividade, eliminando consequentemente os comportamentos agressivos e a necessidade de ultrapassar as normas socialmente impostas. Este é um programa que considero eficaz, sendo um ótimo método de adaptação, modificação comportamental e desenvolvimento positivo da criança e, consequentemente da escola onde se insere.

1. Recomendações Finais

Estudos posteriores devem ter em consideração os seguintes pontos:

- Controlo da coerência de recolha de dados. É importante a filmagem das sessões, para o preenchimento das grelhas de observação;
- Controlo do tempo de intervenção. Tendo em conta todas as problemáticas a resolver pelas escolas, é importante apresentar o projecto antes do ano lectivo escolhido para a intervenção começar.
- Uma maior antecedência de pedidos de autorizações (às escolas e aos pais), sendo necessário mais que um ano lectivo para o estudo decorrer de acordo com uma metodologia mais aprimorada.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Almada, C. d. (2006). Carta Educativa do Conselho de Almada. Obtido em Agosto de 2011, de Almada Informa: http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA/SISTEMA/?educ=1&actualmenu=14278539&educ_sist_local=14278492&cboui=14278492
- Antunes, M. C. (2005). Educação e Psicomotricidade - Que relação? A Psicomotricidade , 32-40.
- Association, A. P. (1996). *DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baptista, M. d. (2010). Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção em Contexto Escolar - Estudo Exploratório das Percepções dos Professores sobre o Impacto Comportamental de Crianças com PHDA em Escolas do 1ºCiclo. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Barbarin, O. A. (1999). Social risks and psychological adjusment: A comparison of African American and South African Children. *Child Development*, 70(6), 1348-1359.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder - A Handbook for Diagnosis and Treatment*, Second Edition. New York: The Guildford Press.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The Guilford Press.
- Barros, A. (2003). A Psicomotricidade numa Escola do Ensino Regular. *A Psicomotricidade*, 1(1), 57-60.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). *Problemas de comportamento: um panorama da área*. Obtido em Agosto de 2011, de Biblioteca Virtual em Saúde: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=444386&indexSearch=ID>
- Boscaini, F. (2003). O *Desenvolvimento Psico-Corporal e o Papel da Psicomotricidade*. *A Psicomotricidade*, 2(1) 20-26.
- Brown, T. E. (2007). *Transtorno de Déficit de Atenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Crosnoe, R. (2002). *Highschool curriculum track and adolescent association with delinquent friends*. *Journal of Adolescent Research*, 17(2), 143-167.
- Downey, G., Lebolt, A., Ricón, C., & Freitas, A. L. (1998, Agosto). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69(4) 1074-1091.

- Direcção Regional de Educação (DRE). (1997, Agosto 4). <http://dre.pt/pdfgratis2s/1997/08/2S178A0000S00.pdf>. Obtido em Agosto de 2011, de Diário da República Electrónico: <http://dre.pt/pdfgratis2s/1997/08/2S178A0000S00.pdf>
- Druart, D., & Waelput, M. (2008). *Cooperar Para Prevenir a Violência*. V. N. Gaia: Gailivro.
- Dvoráková, H., & Michalová, Z. (2004). A Contribuição das Actividades Psicomotoras na Promoção da Aprendizagem das Crianças. *A Psicomotricidade*, 4(1) 35-45.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2001). Censos 2001. Obtido em Junho de 2011, de Instituto Nacional de Estatística: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011. Obtido em Junho de 2011, de Instituto Nacional de Estatística: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
- Farrington, D. (Março de 2001). *Prevenção Centrada no Risco*. Infância e Juventude, 3(2001) 9-29.
- Fonseca et al., (Fevereiro de XXIX). O inventário de comportamentos da criança para professores - Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 81-102.
- Fonseca, A. C., Simões, M. C., & Formosinho, M. D. (2000). *Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2, 3) (2000), 323-340.
- Fonseca, S. R. (1994). *Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes - o Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL)*. *Psychologica*, 12(1994) 55-78.
- Freixo, M. (2011) *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Hall, P. S. (2008). *Educar Crianças com Problemas de Comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Hill, J. (2002). *Biological, psychological and social processes in the conduct disorders*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1) 133-164.
- Kasen, S., Cohen, P., & Brook, J. (1998). *Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behaviour*. *Journal of Adolescent Research*, 13(1) 49-72.

- Lopes, J. A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.
- Martins, R. (2001). Questões Sobre a Identidade da Psicomotricidade - *As Práticas entre o Instrumental e o Relacional*. In R. Martins & V. d. Fonseca (Eds), *Progressos em Psicomotricidade*, 29-40. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência - Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Moreia, J. A. (2004). *Comportamentos Disruptivos e Incidentes Críticos em Contexto Escolar - Algumas Estratégias de Intervenção*. O Professor, 25-29.
- Neto, C. (1997). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Network, V. H. (2005). *Conduct Disorder*. Obtido em 30 de Julho de 2011, de Health Line: <http://www.healthline.com/adamcontent/conduct-disorder>
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia- Práticas Pedagógicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pestana, M, & Gageiro J. *Análise de Dados para ciências sociais – A Complementariedade do SPSS*. Lisboa
- Pires, A. P. (1992). *Problemas de Comportamento: Uma Análise de Modelos de Intervenção*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Psychomotricity, E. F. (s/d). *European Forum of Psychomotricity - History*. Obtido em 8 de Junho de 2011, de European Forum of Psychomotricity: <http://www.psychomot.org/index.htm>
- Rief, S. F. (1993). *How to Reach and Teach ADD/ADHD*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Rodrigues, A. (1997). *Avaliação da PHDA - Escalas Revistas de Conners*. Lisboa, Portugal: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, A. (2006). *Intervenção Psicomotora com Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contexto Escolar: Projecto Crescer Contigo - Uma Experiência na Escola B1/JII Amélia Vieira Luís, Outurela*. A Psicomotricidade, 8(2006) 39-47.
- Rodrigues, A. (2003). *Psicomotricidade e Pedagogia Terapêutica*. A Psicomotricidade, 1(1) 85-96.
- Rodrigues, W., Perestrelo, M., Moura, D., Amor, T., Monteiro, S., & Mendes, P. (Julho de 2002). *Diagnóstico Social*. Obtido em Agosto de 2011, de Conselho Local de Acção Social de Almada: www.clas-almada.com/download_documento.aspx?idsessao

- S. R. Smith, L. H. (2007). *The clinical Assessment of Children and Adolescents: A practitioner's Handbook*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Samuel A. Kirk, J. J. (1997). *Educating Exceptional Children*. Estados Unidos da América: Houghton Mifflin Company.
- National Criminal Justice Reference Service (NCJRS). *School Interventions*. (1999). Obtido em 2 de Agosto de 2011, de National Criminal Justice Reference Service: <https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul9910-1/sch.html>
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o Bullying na Escola*. Sintra: K Editora.
- Simões, C. (2005). *Comportamentos de risco na adolescência: Estudo dos factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade Técnica de Lisboa.
- Valentim, P. P. (1994). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Vecchiato, M. (1989). *Psicomotricidade Relacional e Terapia*. Portalegre: Artes Médicas.
- Vidigal, M. (2005). *Intervenção Terapêutica em grupos de crianças e adolescentes*. Lisboa: Trilhos Editora. .
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2000, Agosto). *Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables*. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 28(4) 313-325.
- Vitaro, F., Tremblay, R., Kerr, M., Pagani, L. & Bukowski, W. (1997, Agosto). *Disruptivness, friends characteristics and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development*. *Child Development* , 68(4) 676-689.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Yeager, D. (2008). *Simon Says Pay Attention - Help for children with ADHD*. Lafayette: Golden Path Games.

ANEXOS

ANEXO 1 – Sessões REagir

Sessão 1 Dia 1 de Março					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
“Apanhada das aranhas” Os alunos estão em posição de aranha (de costas, com pés e mãos no chão), há um que está a apanhar, quando esse toca com a mão ou com o pé noutra “aranha”, essa aranha transforma-se em mosca e fica a andar pelo espaço. Ganha o último que não foi apanhado.	Coordenação, motricidade global	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
“Simão Diz” Conto de uma história aos alunos, onde, sempre que estes ouvem as palavras “Simão”, “Diz” e “Atenção”, têm de realizar movimentos respectivos.	Inibição, memória de trabalho	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
Jardim de Estátuas Imitação de diferentes personagens. Parar/começar ao tocar no nariz.	Inibição, auto-controlo, memória de trabalho	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
Jogo Prémio Jogo de Futebol. Regra: Para marcar golo tem de passar por todos	Inibição, auto-controlo	Feedback	Bola de esponja	7'	
Retorno à calma Deitados, ouvir e detectar o máximo de sons fora da sala que conseguirmos	Relaxação, concentração, atenção selectiva, audição activa, controlo da tonicidade muscular	Feedback	Colchões	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída estruturada	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 2 Dia 10 de Março					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
“Barco, terra, mar, fogo” Com um colchão ao centro, o lado esquerdo é o barco e o direito é a terra. A cada zona equivale um gesto. O fogo é fugir da área de jogo e esconder.	Coordenação, motricidade global, atenção, memória de trabalho	Feedback, colocação no espaço	Colchão	7'	
“O Simão diz não o faças” Dar algumas ordens (movimentos) que só devem ser cumpridas se antes foram proferidas as palavras “O Simão diz”	Inibição, atenção, memória	Feedback, colocação no espaço	S.M	7'	
“Sofá das coisas boas” Um a um sentar no sofá (colchão) e os colegas dizem, um a um, características boas sobre este. Todos passam pelo colchão	Competências sociais e emocionais, inibição, cognição	Feedback, colocação no espaço	Colchão grande	7'	
Jogo Prémio Andebol. Regra: passar por todos para ser golo	Cooperação, inibição, motricidade global	Feedback	2 Arcos	7'	
Retorno à calma, “Gato Feliz, Gato chateado” Relaxação que se baseia na alternância entre tensão corporal e relaxação corporal	Consciencialização muscular e postural, consciencialização da tonicidade muscular	Feedback, colocação no espaço	Colchões pequenos	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 3 Dia 16 de Março					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
“Coelhos e Caçador” Quando se pára de bater palmas, os alunos que estavam a correr pelo espaço, fogem e escondem-se num esconderijo. Fica o caçador quem for apanhado antes de se esconder.	Motricidade global, atenção	Feedback	Sem Material	7'	
“O semáforo” Os alunos deslocam-se de variadas formas e um deles é o semáforo que mostra diferentes “luzes”. Ao vermelho para-se, ao amarelo abrandam-se e ao verde aceleram-se.	Inibição, auto-controlo	Feedback, colocação no espaço	Cartolinas verde, vermelha e amarela	7'	
Imitar personagens: dar 2 cartões com personagens e acções a um par e o restante grupo tem de adivinhar.	Cognição, expressão corporal	Feedback, colocação no espaço	Cartões em papel, uns com acções, outros com personagens	7'	
Jogo Prémio Andebol. Regra: passar por todos para ser golo	Cooperação, inibição, motricidade global	Feedback	2 Arcos	7'	
Relaxação dos bonecos – uma a uma desligar partes do corpo	Consciencialização corporal, relaxação, inibição, controlo da tonicidade muscular	Feedback, colocação no espaço	Colchões pequenos	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 4 Dia 23 de Março					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
“Quantas mãos? Quantos pés?” A técnica diz quantas mãos e quantos pés quer ver no chão e os alunos têm de em grupo realizar este pedido o mais rápido possível	Coordenação, motricidade global, atenção	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
“Macaquinho do chinês maluco” Macaquinho do chinês mas com posições de estátua originais, “malucas”	Inibição, atenção, memória, criatividade, imaginação	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
“A Máquina” Um aluno começa um movimento e os outros, um a um, deverão aproximar-se e acrescentar um movimento concordante, até estarem todos em sintonia	Inibição, estruturação espacio-temporal	Feedback	Colchão grande	7'	
Jogo Prémio Andebol. Regra: passar por todos para ser golo	Cooperação, inibição, motricidade global	Feedback	2 Arcos	7'	
Relaxação dos bonecos Colega carrega “no botão” da parte do corpo a desligar. Trocar funções.	Relaxação, controlo muscular e postural, consciencialização corporal, controlo da tonicidade muscular	Feedback	Colchões pequenos	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 5 Dia 10 de Março					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
“Corda que corre” Dois a dois agarram numa corda e fazem-na passar pelo grupo em várias alturas diferentes. O grupo cruza-se com a corda e deve esquivar-se desta passando por cima ou por baixo. Quem tocar na corda, sai.	Motricidade global, planeamento, auto-controlo	Feedback	Corda	7'	
Dinâmicas com o colchão Com o colchão grande encostado à parede, os alunos correm contra este até chocar. Vão depois a pares, três a três, todos juntos, escalam o colchão, entre outros	Confiança, união do grupo	Feedback	Colchão grande	7'	
Resolução de problemas – dramatização. A técnica coloca questões problema que os alunos devem resolver em dramatização	Cognição, competências sociais		Colchão grande	7'	
Jogo Prémio Utilização Livre dos materiais à disposição	Motricidade global, criatividade	Feedback, divisão da utilização de materiais por espaços	Bola gigante, bola de futebol, colchão grande, cordas, bolas pequenas, colchão pequeno	7'	
Retorno à calma “Gato Feliz, Gato chateado” Relaxação que se baseia na alternância entre tensão corporal e relaxação corporal	Consciencialização postural, relaxação, consciencialização da tonicidade muscular		Colchões pequenos	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 6 Dia 6 de Abril					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
“Corda que corre” Dois a dois agarram numa corda e fazem-na passar pelo grupo em várias alturas diferentes. O grupo cruza-se com a corda e deve esquivar-se desta passando por cima ou por baixo. Quem tocar na corda, sai.	Motricidade global, planeamento, auto-controlo	Feedback	corda	7'	
Stop, Relaxa, Segue 6 diferentes postos com diferentes actividades. Os alunos passam por todos os postos à voz de comando: ao “stop” estes ficam em estátua, ao “relaxa” devem relaxar/abandar o corpo pensar no que vão fazer e no “segue” deverão seguir para a próxima actividade.	Inibição, auto-controlo, memória de trabalho	Feedback, colocação no espaço	Colchão grande, bolas pequenas, pinos, bolas grandes, colchão pequeno, trampolim sueco	7'	
Emoções no caminho Os alunos deverão “passear ” num espaço contido e à voz de comando deverão demonstrar as diferentes emoções pedidas. Numa segunda fase deverão interagir uns com os outros	EMOÇÃO, competência sociais	Feedback, colocação no espaço	Pinos	7'	
Jogo Prémio Futebol. Só marcam golo quando a bola passa por todos	Motricidade global, cooperação	Feedback, colocação no espaço	2 colchões pequenos	7'	
Retorno à calma Estátuas em pares, um aluno modifica suavemente o outro de pé	Consciencialização postural, relaxação, consciencialização da tonicidade postural	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 7 Dia 27 de Abril					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
Jogo do Mata	Inibição, motricidade global	Feedback, colocação no espaço	Colchão	7'	
A ponte Três de um lado e três de outro, têm de: organizar-se por diferentes ordens e por fim atravessar a ponte ao mesmo tempo sem cair.	Confiança, união do grupo, coordenação, inibição	Feedback	2 bancos suecos	7'	
Construir uma música com o corpo em grupo	Cooperação, estruturação temporal, noção de ritmo	Feedback, colocação no espaço	Sem material	7'	
Jogo Prémio Futebol – Regra: a bola tem de passar por todos para ser golo	Cooperação, inibição, motricidade global	Feedback	2 colchões pequenos	7'	
Retorno à calma – “a conchinha que abre” Contrair o corpo todo em posição fetal e relaxar deitando o corpo esticado no chão.	Contracção/ Descontracção, consciencialização da tonicidade muscular	Feedback, colocação no espaço	Colchões pequenos	7'	
Auto e Hetero Avaliação, Saída Estruturada	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 8 Dia 4 de Maio					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
Jogo do 35 Dois alunos passam a bola enquanto os outros passam entre estes formando um quadrado. Depois de passarem 35 vezes nos vértices do quadrado sem que a bola lhes acerte ganham	Inibição, motricidade global, cognição	Feedback, colocação no espaço	4 pinos, uma bola pequena	7'	
“Estátuas de profissões com liga e desliga” Os alunos realizam estátuas de profissões que só se mexem quando se carrega no “botão”. A melhor estátua faz o próximo pedido de estátuas.	Memória, criatividade, inibição	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
“Técnicas de defesa pessoal” Ensino de quatro movimentos de defesa pessoal	Controlo corporal, estratégias de defesa, relaxação activa	Feedback, colocação no espaço	Colchão grande e um colchão pequeno	7'	
Jogo Prémio Andebol. Regra: passar por todos para ser golo	Cooperação, inibição, motricidade global	Feedback	2 Arcos	7'	
Retorno à calma – “conchinha” dois a dois Um cerra-se em concha, o outro tenta abrir até ao stop em que ambos se deitam de braços e pernas afastados. Trocar depois.	Relaxação activa, consciencialização da tonicidade muscular	Feedback, colocação no espaço	Colchões	7'	
Auto e Hetero Avaliação, Saída Estruturada	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 9 Dia 11 de Maio					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
Corridas: de gatas, de costas, normal, de lado, em tesoura, etc	Motricidade global, coordenação	Feedback		7'	
O tambor mágico Ao som da bola grande com o varão, andar de variadas formas. Parar quando o tambor pára. Acompanhar o ritmo do shaker.	Inibição, noção de ritmo	Feedback, colocação no espaço	Bola grande, varão	7'	
O tapete índio Crianças dizem o seu nome índio e fazem um gesto que acompanha. Depois cada um faz o seu gesto e o de alguém. Esse alguém tem de responder fazendo o seu e de outro e assim adiante	Atenção, memória, imaginação	Feedback, colocação no espaço		7'	
Jogo Prémio Utilização Livre dos materiais à disposição	Motricidade global, criatividade	Feedback, divisão da utilização de materiais por espaços	Bola gigante, bola de futebol, colchão grande, cordas, bolas pequenas, colchão pequeno	7'	
Retorno à calma “Bof” encolher e relaxar os ombros, explicar a origem deste movimento “Subir a escada” realizar movimentos lentos e coordenados de subir um escadote	Consciencialização da tonicidade muscular, consciencialização da postura	Feedback, colocação no espaço	Sem Material	7'	
Auto e Hetero Avaliação, Saída Estruturada	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 10 Dia 18 de Maio					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
Jogo das cadeiras com argolas	Motricidade global, reflexos, atenção	Feedback, colocação no espaço	argolas	7'	
“Construções” Jogo do imitar a construção (barco, carro...) com o corpo	Cooperação, equilíbrio, concentração, planeamento	Feedback, colocação no espaço	Shaker, pau	7'	
Competição de dança Um a um, dois a dois, três a três, o grupo todo numa coreografia final	Cooperação, coordenação, noção de ritmo, planeamento	Feedback, colocação no espaço		7'	
Jogo prémio - livre		Feedback, colocação no espaço		7'	
Retorno à calma – laissez faire Dois a dois um dos alunos fica “desligado” enquanto o outros movem os membros e a cabeça	Consciencialização da tonicidade muscular, confiança	Feedback, colocação no espaço	Colchões	7'	
Auto e Hetero avaliação, saída	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 11 Dia 25 de Maio					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
Dois a dois, deslocamentos em lenhador, carrinho, ski, salto ao eixo (...)	Motricidade global, coordenação, cooperação	Feedback		7'	
Concurso desafio Espaço dividido por 6 postos onde os alunos teriam de superar um desafio em cada posto. Só quando todos terminassem é que poderiam trocar de posto	Cognição, planeamento, motricidade fina, motricidade global, inibição	Feedback, colocação no espaço	Cubos pequenos, corda, quadro de giz, pinos, badminton, bola pequena, tangran	7'	
Interpretação de sons Os alunos ouvem variados sons (natureza, cidade...) e quando estes cessam devem fazer um desenho sobre o que ouviram	Atenção, memória, memória de trabalho, imaginação	Feedback, colocação no espaço	Computador portátil, folhas, lápis de cor	7'	
Jogo prémio – Andebol				7'	
Retorno à calma – atirar folhas, boneco: ligar desligar partes do corpo	Consciencialização do tônus muscular, consciencialização postural			7'	
Auto e Hetero Avaliação, Saída Estruturada	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

Sessão 12 Dia 21 de Maio Tema Jornais					
Actividade	Objectivos	Estratégias	Material	Tempo	Observações
Entrada Estruturada, Regras, Presenças	Inibição, auto-controlo, planeamento	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas	7'	
Construir abrigos de jornal	Planeamento, motricidade global, motricidade fina, cooperação	Feedback, colocação no espaço	Jornais, material disponível no ginásio	7'	
Construir roupa de guerreiro, fazer um desfile	Planeamento, motricidade fina, cooperação	Feedback, colocação no espaço	Jornais	7'	
Construir armas de guerra, fazer guerra; invadir o campo inimigo	Planeamento, motricidade fina, cooperação	Feedback, colocação no espaço	Jornais	7'	
Retorno à calma – nos jornais, brincar, rebolar, deitar, acalmar, fechar os olhos	Retorno à calma, relaxação	Feedback, colocação no espaço	Jornais	7'	
Auto e Hetero Avaliação, Saída Estruturada	Consciencialização, reflexão, inibição, autocontrolo	Estratégias visuais, Feedback	Cartolinas, post-its	8'	

1ª Sessão – 17/03/2011

- 1) Apresentação de todos e breve explicação do porquê destas sessões.
- 2) “Eu sou assim...” – Exploração de uma adaptação da ficha de auto conceito do “Crescer a brincar”, onde os presentes, incluindo eu própria, coloriu características próprias de cada um, físicas, relacionadas com a família e com a escola. Esta actividade foi realizada em simultâneo por todos uma vez que o Miguel não sabia ler. Apesar de alguma dificuldade em “esperar pelos outros”, o tempo de concentração na tarefa foi surpreendente pela positiva.

Estas duas primeiras actividades decorreram com todos sentados em volta de uma mesa, uma vez que cedo me apercebi que era a forma de organização que lhes conferia mais calma e atenção. Nas sessões seguintes, sempre que a instabilidade o exigia, recorria a esta forma de organização (notei contudo no decorrer das sessões uma melhoria na capacidade para dialogar sem a presença de uma mesa).

No final pedi ao grupo para pensarem num nome que nos identificasse como grupo. Após algumas sugestões, todos foram de acordo em assumir a sugestão do Leandro: “Os velozes”.

Como “trabalho de casa” pedi para pensarem em regras de conduta que quereriam ver cumpridas no decorrer das nossas sessões.

2ª Sessão – 23/03/2011

Foram distribuídos pequenos papéis (caixas de diálogo) nas quais pedi que escrevessem ou desenhassem regras que quisessem ver cumpridas nas nossas sessões.

O Miguel teve alguma dificuldade em perceber o que era pretendido.

Enuncio em seguida as “regras” que foram surgindo:

- Não dizer asneiras/ - Não dizer palavras parvas
- Não gritar
- Não incomodar os colegas
- Falar um de cada vez
- Respeitar a professora e os colegas
- Pedir se faz favor
- Divertirem-se todos
- Não cuspir (teve a ver com uma situação que havia acontecido na sala de um deles)

- Portar bem

3ª Sessão – 04/04/2011

- 1) “Troca de lugares” – Todos em círculo, sentados em pufs. Um sai da sala, e alguns dos restantes trocam de lugares para que o colega identifique as alterações aquando do regresso à sala. Neste jogo tiveram bastante dificuldade, não na identificação das alterações que era imediata, mas no controlo do comportamento e na impulsividade em trocar de lugar quando não lhes era pedido.
- 2) “Atenção aos pormenores” – ainda em círculo, mas em cadeiras em volta de uma mesa (por questões de controlo da agitação do grupo), tinham uns segundos para olhar uns para os outros. Em seguida eu tapava os olhos de um e fazia-lhe perguntas, mais evidentes ou mais subtis, sobre os colegas (ex: cor da camisola, letras ou desenho no casaco, o que tem calçado, cor dos olhos, ...). Esta actividade correu muito melhor e notou-se um cuidado em reforçar a observação.
- 3) “Entrevista em grupo” – Em círculo, sentadas no chão, uma das crianças oferecia-se como ‘entrevistado’, e as restantes, à vez, faziam-lhe perguntas, que lhes permitisse conhecer melhor o ‘entrevistado’. Para definir de quem era a vez de entrevistador, usámos um objecto para simular o microfone. Com excepção da Iara, que procurou fazer perguntas com alguma pertinência, os restantes levaram a actividade para a brincadeira enquanto entrevistadores, demonstrando dificuldade em estruturar perguntas com algum conteúdo. Contrariamente ao esperado, enquanto entrevistados, assumiam uma posição mais séria.

4ª Sessão – 28/04/2011

Esta sessão decorreu num espaço pequeno, aberto, mas relativamente reservado, junto à sala de professores.

Exploração de situações com vendas:

- 1) Em pares, guiar o colega com contacto – confiança/ reconhecimento do espaço
- 2) Segue a minha voz (um de nós falava e todos os outros tentariam chegar, sem incidentes, até quem estava a falar)
- 3) “Quem está a falar?” – reconhecimento da voz
- 4) Em pares, guiar o colega à distância, para procura e recolha de um objecto previamente atribuído à equipa
- 5) “Sentir as cores” – em círculo, cada um imaginava uma cor e tentaria explicá-la aos colegas através dos sentidos. Depois de descoberta a cor, todos fechavam os olhos e tentavam sentir, da mesma forma ou de outras, essa mesma cor. Ex: “estou a

imaginar uma cor que cheira a relva” – verde; “estou a sentir uma cor que sabe a morangos” – vermelho;... Esta actividade contou com grande adesão da parte de todos, explorando várias cores e diferentes formas de as sentir.

Diálogo final – 1ª Conversa sobre os objectivos das sessões e dos jogos já trabalhados nesta e nas anteriores (atenção, auto-controlo, respeito pela diferença e individualidade, confiança, memória, partilha de experiências...)

5ª Sessão – 28/04/2011

- 1) “Muro mudo” – Em cima de cadeiras juntas em linha, os alunos tinham de se colocar por ordem crescente ou decrescente mediante o tema que lhes lançava (altura, idade, número de irmãos, mês de aniversário, cumprimento dos pés, ...), ajudando-se mutuamente sem falarem e sem caírem das cadeiras. O jogo teve de ser simplificado (com menos variáveis susceptíveis de induzir o fracasso): dei-lhes cadeiras de apoio (porque caíram várias vezes e estavam a achar graça) e era permitido falar. Desta forma acabaram por conseguir. No diálogo falámos sobre o que teria corrido mal nas primeiras vezes e na importância das adaptações.
- 2) “Os sentimentos” – Usei os cartões das emoções do “Crescer a brincar”.
 1. Em roda, cada criança recebe um cartão e, à vez, representa essa emoção para que os outros adivinhem
 2. Em deslocamento, cada criança com um cartão mas agora iguais 2 a 2. O objectivo é deslocar-se representando a emoção do seu cartão, tentando encontrar o seu par (alguém com a mesma emoção).

No final, diálogo sobre gestão de emoções. Maior ou menor dificuldade em demonstrar ou reprimir determinadas emoções.

6ª Sessão – 02/05/2011

Nesta sessão faltou o Leandro.

- 1) “Atravessar o rio” (resolução de problemas e estratégia de grupo) – O jogo foi feito primeiro individualmente e depois em dois grupos de 2. Como tarefa tinham de se deslocar de um ponto A a um ponto B podendo apenas pisar as folhas de papel que haviam sido fornecidas. No jogo individual, cada criança tinha duas folhas de papel, e no jogo de grupo foi dada uma folha por cada jogador +1 extra). A capacidade de organização em grupo foi surpreendente. Estavam todos muito calmos e muito pró-activos, o mesmo se observando no jogo seguinte.
- 2) “Transmitir palavras por gestos” – Todos sentados ao lado uns dos outros. Um deles recebia um papel com uma palavra a qual tinha de explicar aos colegas sem recorrer a palavras, os outros tentariam descobrir a palavra. As palavras eram:

“correr”, “comer”, “grávida”, “bebê”, “praia”, “nadar”, “dormir”, “acordar”, “jogar”, “brincar”, “escola”.

7ª Sessão – 12/05/2011

- 1) “Regra do jogo” – Uma criança sai da sala, e os restantes definem uma regra. Quando o colega regressa, vai fazendo perguntas até descobrir essa regra (ex.: falar sempre a mentir, não olhar nos olhos, responder com outra pergunta, não responder à pergunta feita mas à anterior, responder e dar uma gargalhada...)
- 2) “Tiques na comunicação” – A cada criança recebe um papel com uma característica pessoal de comunicação que deve assumir como sua (ex: falar muito baixo, falar muito alto, fazer muitos gestos, falar com os dentes cerrados, falar muito próximo, bater com o pé no chão). No caso do Miguel e do Leonardo disse-lhes ao ouvido o que estava escrito. Em roda falámos sobre um tema de interesse comum, enquanto manifestávamos o nosso “tique” de forma discreta. Após algum tempo interrompemos a conversa e verificámos os tiques que foram descobertos. O Miguel não conseguiu perceber o jogo, apesar de motivado, fez o que eu lhe disse mas andou ‘meio perdido’. Os restantes tiveram dificuldade em conciliar a conversa com a representação do tique (quando se concentravam numa coisa descuravam a outra).

No diálogo discutimos o que podemos alterar no nosso discurso e postura como forma de atrair a atenção dos outros e fazer valer a nossa opinião ou, pelo contrário, promover o seu afastamento ou desconsideração ou mesmo agressividade.

8ª Sessão – 20/05/2011

Nesta sessão fomos para uma sala de aula que estava vazia e limpa. Pedi a todos para não suja-rem. O Leandro que estava em “dia não” não respeitou, entrou na sala a comer acabando por sujar. Enquanto os colegas exploravam um jogo iniciado na sessão anterior o Leandro teve de limpar e fazer comigo um “acordo verbal” em como não repetiria, para poder continuar a jogar.

- 1) “Dramatização com consciências” – Aproveitei uma situação real ocorrida nesse dia com dois dos alunos do grupo (Leonardo e Miguel): Estavam a jogar à bola e esta saiu da escola. Os alunos em causa optaram por saltar a rede, mesmo sem autorização. A dramatização procurou, com recurso a consciências “boas” (assertivas) e “más” (impulsivas), fazê-los “parar para pensar” e encontrar outras soluções que não saltar a rede. O Leonardo e o Miguel representavam-se a si próprios, o Leandro e o João eram as consciências impulsivas de cada um e a Iara e eu éramos as consciências assertivas. Cada um, no seu papel, tinha de apresentar argumentos para que a sua opinião prevalecesse. Uma vez mais destacou-se a Iara com a apresentação de mais argumentos. No diálogo final todos chegaram à conclusão que “pensar antes de agir” podem resultar em acções diferentes.
- 2) “Mimar mensagens” – Semelhante ao desenvolvido na 6ª sessão mas com frases: “Gosto de ir à praia”, “Gosto de hambúrgueres com batatas fritas”, “Está na hora de ir embora”, “Eu gosto de jogar à bola e à apanhada”, “Ontem foi dia da mãe”, “Hoje ainda não choveu”. Cada um tinha uma mensagem para transmitir. Usaram a representação e houve quem recorresse a objectos na sala como complemento (placares, calendário). Correu bem, mantiveram-se atentos, motivados e preocupados em pedir ajuda quando sentiam necessidade.
- 3) “Senhor Doutor” (a pedido das crianças) – Fizemos o “par ou ímpar” para definir quem seria o “Doutor” e definimos como regras manter o silêncio, não largar as mãos e ajuda só se solicitada.

9ª Sessão – 03/06/2011

Nesta sessão faltou o Leonardo.

Esta sessão foi dedicada ao diálogo. Comecei por apresentar-lhes duas questões que gostaria de ver debatidas: “Porque fazemos asneiras (sim, todos fazemos asneiras, uma ou outra vez, mais ou menos graves) mesmo sabendo que está errado?” e “O que é preciso para nos controlarmos?”. De imediato o Leandro referiu que se controlava na sala de aula quando a professora estava presente para não ser castigado, ao que eu respondi, que por vezes há “castigos” tão ou mais graves impostos a nós próprios precisamente quando não há um controlo de outra pessoa e acabamos por fazer a asneira sem pensar nas consequências. Proporcionou-se então o início do debate e a partilha de experiências.

Pedi para reflectirem e partilharem com o grupo situações em que a professora tivesse ficado chateada ou desapontada com eles devido ao seu comportamento, ao que responderam:

Leandro: “Estava a ver um livro de estudo do meio, a professora pediu para eu fechar o livro e eu não fechei... levei com ele na cabeça.”

João: “A professora disse que eu não estava concentrado”

Iara: “Quando eu estou a falar com as colegas e não presto atenção”

Miguel: “Estava a escrever a data, o meu colega meteu-se comigo e eu caí, levantei-me e fui a correr para bater nele” (as explicações do Miguel são geralmente repletas de pormenores, nem sempre coerentes, e com um aspecto comum: há sempre alguém a quem ele atribui a culpa pelas suas acções.)

Quando questionados sobre situações em que eles próprios tivessem ficado tristes com os seus próprios comportamentos, pareceu-me importante registar a resposta do Leandro que afirmou não ter resistido ao impulso de bater num primo e logo em seguida chorar por se aperceber de que o tinha magoado.

No final agradeci a todos a partilha e reforcei a ideia de que além de “pensar antes de agir”, por vezes, é também importante “reflectir – pensar e falar depois de agir”

10ª Sessão – 06/06/2011

Faltou o João. O Miguel e o Leandro estavam particularmente agitados com bastante dificuldade em acalmarem.

“Sofá das críticas construtivas e dos elogios” – Comecei por explicar o que são críticas construtivas. Para a actividade, cada um, à vez, sentava-se num puff (que seria o dito sofá), colocado à minha frente para que os pudesse envolver enquanto estavam a ser criticados/elogiados. Como seria de esperar, todos tiveram bastante facilidade em criticar os colegas mas alguma dificuldade em fazê-lo de forma construtiva. Do mesmo modo, foi muito difícil conseguir que se elogiassem mutuamente e, no caso do Leandro, houve mesmo quem dissesse que ele não tinha coisas boas (o que, como é obvio, foi trabalhado de imediato, quer com o colega em questão, que acabou por mudar de opinião, quer com o Leandro, para que percebesse que essa percepção dos colegas, apesar de errada, era gerada pelo seu próprio comportamento).

“Assassino e detective” – Apresentei o jogo e percebi que já era do conhecimento das crianças, que diziam ter aprendido no início do ano. Em roda, todos com os olhos fechados, elege-se um assassino (quem elege é o assassino do jogo anterior). Abertos os olhos escolhe-se um detective. O assassino vai tentar piscar o olho aos colegas, “matando-os”, sem que o detective repare. Este jogo exige um contacto visual permanente que eu queria verificar se eles conseguiam manter, especialmente depois do jogo anterior. Sem ressentimentos, todos jogaram como se fosse o primeiro jogo. A dificuldade esteve, não no

contacto visual, mas sim no ponto-chave do jogo (além do assassino havia sempre mais alguém a piscar o olho sem indicação, o que acabava por sabotar o jogo). O Miguel teve dificuldade em perceber o jogo elegendo a mesma pessoa para assassino e detective.

11ª Sessão – 13/06/2011

Esta sessão decorreu numa sala muito pequena, com uma mesa redonda e cadeiras. Estiveram presentes apenas a Iara e o Leandro, pelo que foi mais curta. Começámos por relembrar alguns dos jogos realizados, quais os que gostaram mais e porquê e o que teriam ganho com eles, para além do divertimento.

12ª Sessão – 14/06/2011

Recordámos todas as actividades/ jogos que fomos explorando e fizemos o registo fotográfico da simulação das mesmas.

ANEXO 3 – Modelo de Tabela de Sinalização

TABELA DE SINALIZAÇÃO DE ALUNOS PROBLEMÁTICOS

Abaixo encontra-se a tabela através da qual realizarei uma pré-selecção dos alunos com quem pretendo intervir. De notar que não é exigido diagnóstico, bastando simplesmente que o professor denote comportamentos previamente mencionados

Para preencher a tabela basta, então, colocar os nomes dos seus alunos e uma cruz num factor, ou mais, ou em “Nenhuma destas problemáticas” se for este o caso.

Alguma questão: venturalorina@hotmail.com

Nome do Aluno	Problemas de Comportamento	Hiperactividade	Défice de Atenção	Nenhuma destas problemáticas
E.g.: João Oliveira	X	X		

Muito Obrigada! Lorina Ventura

ANEXO 4 – Tabelas de Caracterização da amostra

II.Frequentou ensino especial?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	3	17,6	17,6	17,6
	Sim	14	82,4	82,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

III.Já repetiu algum ano?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	8	47,1	47,1	47,1
	Sim	9	52,9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

IV.Este aluno aprende bem na escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	35,3	37,5	37,5
	Não	10	58,8	62,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Missing	999	1	5,9		
	Total	17	100,0		

V.Se respondeu não, indique se as suas dificuldades em aprender são:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Leves	5	29,4	29,4	29,4
	Moderadas	5	29,4	29,4	58,8
	Graves	3	17,6	17,6	76,5
	4	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

VII.Está preocupado com os comportamentos deste aluno?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	82,4	82,4	82,4
	Não	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

VIII.Se respondeu sim, indique quais os comportamentos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		4	23,5	23,5	23,5
	Agressividade e teimosia	1	5,9	5,9	29,4
	Atenção	1	5,9	5,9	35,3
	Atenção e hiperactividade	5	29,4	29,4	64,7
	Comportamento inadequado	2	11,8	11,8	76,5
	Desafio, fraca resiliência	1	5,9	5,9	82,4
	Fraca auto-estima,	1	5,9	5,9	88,2
	Dificuldades de				
	Aprendizagem				
	Hiperactividade	1	5,9	5,9	94,1
	Revolta, fraca resiliência	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

ANEXO 5 – Modelo de Grelha de Observação

Sessão 1	B.	I.	M.	R.	T.	W.
Entrada						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Diálogo Inicial						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Momento Psicomotor Activo						
Bateu num colega						
Insultou um colega						

Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Momento de Estímulo das Funções Executivas						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Momento Psicomotor Cognitivo						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						

Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Actividade Prémio						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Retorno à calma						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						

Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Auto-Avaliação						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						
Saída						
Bateu num colega						
Insultou um colega						
Saiu do espaço de actividade						
Desrespeitou o professor						
Recusou a tarefa						
Atirou objectos						
Não prestou atenção						
Estava irrequieto(a)						
Interrompeu o diálogo de alguém						
Atirou objectos a alguém						
Não acabou a tarefa						
Estava a brincar em vez de ouvir/participar						

AUTORIZAÇÃO

Esta autorização surge a propósito de um estudo para uma Dissertação a ser realizada pela Animadora Sociocultural Lorina Ventura.

O estudo consiste na aplicação de um programa de base psicomotora, a ser aplicado durante três meses (Março, Abril e Maio) em algumas crianças. Antes deste estudo ter início é necessária uma avaliação prévia, onde serão aplicadas três escalas de avaliação psicológica.

A Animadora tem desde já a autorização da Direcção da escola e também do Conselho de Docentes do 1ºCiclo. Para levar a cabo este estudo, é necessária também a autorização dos Encarregados de Educação.

Deste modo, solicita-se a Vossa Excelência, a sua autorização.

Muito obrigada pela colaboração.

Atenciosamente,

Técnica Lorina Ventura

Eu, Encarregado de Educação do aluno _____

Do ____ ano, da turma ____

Autorizo ____

Não Autorizo ____ (ponha uma cruz na opção escolhida)

A participação do meu educando no estudo para a Dissertação a ser levado a cabo pela Animadora Sociocultural Lorina Ventura.

O Encarregado de Educação _____

ANEXO 7 – Definição dos Comportamentos das Grelhas de Observação

Bateu num colega: Agredir o(s) colega(s) com intenção, de forma agressiva.

Insultou um colega: Chamar “nomes” intencionalmente, para provocar, mesmo que não falando directamente para o colega.

Saiu do espaço de actividade: Afastar-se da zona onde está a decorrer qualquer uma das actividades, mesmo que seja a Entrada ou Saída. Neste caso tem-se como sair do espaço de actividade a saída do caminho estruturado.

Desrespeitou o professor: Não agir de acordo com as solicitações do professor a partir da segunda tentativa.

Recusou a tarefa: Recusar-se a realizar as actividades postas em prática na altura. Recusar-se participar na finalização da sessão. Recusar-se a entrar.

Atirou objectos: Atirar objectos sem direccionar para alguém, com intenção e agressividade ou por impulso.

Não prestou atenção: Ter como objecto de atenção algo que não a actividade/diálogo em questão. Não estar atento a nenhum estímulo externo em concreto (“cabeça na lua”).

Estava irrequieto(a): Realizar acções não solicitadas, fora do contexto, prejudicando a sua prestação no momento e/ou a dos outros.

Interrompeu o diálogo de alguém: Falar quando alguém está a falar para o grupo, para outra pessoa, entre outros.

Atirou objectos a alguém: Atirar objectos com intenção de acertar em alguém ou próximo dessa pessoa com agressividade ou por impulso.

Não acabou a tarefa: Mantendo-se ou não no espaço de actividade, não finalizar o que lhe foi solicitado.

Estava a brincar em vez de ouvir/participar: Ausentar-se do momento para brincar, em desacordo com o que lhe foi solicitado.

ANEXO 8 – Sub-Escalas, Teste Kruskal-Wallis Fase Pré para ambas as escalas

Test Statistics^{a,b}

	Valor na Sub-escala Problemas de Atenção/Dificu- ldades de Aprendizagem - TRF	Valor na Sub-escala Agressividade e - TRF	Valor na Sub-escala Isolamento Social - TRF	Valor na Sub- escala Obsessivo - TRF	Valor na Sub-escala Problemas Sociais - TRF	Valor na sub- escala comportament os estranhos TRF	Valor na sub-escala ansiedade TRF
Chi-Square	4,520	3,256	,195	1,201	,110	1,457	,120
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,104	,196	,907	,548	,946	,483	,942
Exact Sig.	,028	,063	,682	,287	,747	,237	,739
Point Probability	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Grupo de estudo

Test Statistics^{a,b}

	Valor na Sub- escala Problemas Cognitivos/Des atenção - Conners	Valor na sub- escala comportamento s de oposição Conners	Valor na sub- escala excesso de actividade motora Conners	Valor na sub- escala PHDA Conners
Chi-Square	4,135	5,943	4,402	6,625
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,127	,051	,111	,036
Exact Sig.	,037	,012	,033	,007
Point Probability	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Grupo de estudo